Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170838
Centre d'intérêt: 59

Shore, Bruce M.

Les écoles à aires ouvertes, la pédagogie ouverte : rapport présenté à la Commission des écoles catholiques de Montréal et au Ministère de l'éducation du Québec ; [trad. de l'anglais par Cécile Lotey]. -- [Montréal] : McGill University, 1978.
207 p. ; 28 cm + résumé du rapport (5 f.).

Titre original: Open-area schools, open pedagogy. Sous-titre: Analyse des résultats recueillis aux niveaux élémentaire et secondaire sur les écoles élémentaires à aires ouvertes. Bibliographie: p. 175-176.
Code: 51-3555 (v.); 51-3556 (résumé).

Cote Dewey: 372.13/S559o.FL Cote LC: LB/1029/.06

Descripteur(s): *Aire ouverte *Pédagogie ouverte *Passage au secondaire *Méthode d'enseignement *Satisfaction de l'étudiant *Satisfaction de l'enseignant *Instrument d'évaluation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

L'étude vise quatre objectifs: 1. Découvrir les effets sur les élèves, lors de leur admission au secondaire, de la fréquentation d'une école à aires ouvertes par rapport à une école de construction traditionnelle; 2. Citer les secteurs où le personnel des écoles à aires ouvertes pourrait tirer profit de cours de perfectionnement; 3. Préciser dans quelle mesure l'intérêt et les aptitudes des élèves peuvent influencer leur adaptation à l'école décloisonnée; 4. Examiner les avantages pédagogiques que présentent les écoles à aires ouvertes en tenant compte de la distinction existant entre la pédagogie et l'architecture dans ces écoles.

Aux fins de l'enquête, qui s'est déroulée en 1976-1977, neuf écoles secondaires ont été choisies: cinq appartenant au territoire de la CECM (trois francophones et deux anglophones), les autres provenant de quatre autres régions du Québec. Pour chacune des écoles secondaires, on a choisi une école à aire ouverte et une école cloisonnée qui envoyaient leurs élèves à l'école secondaire en question. Les élèves des 2e, 4e, 6e et 8e années ainsi que leurs enseignants et administrateurs ont été inclus dans l'échantillon. Questionnaires, tests et instruments d'observation ont été utilisés dans cette recherche où les variables d'ordre non cognitif étaient privilégiées.

La fréquentation d'une école primaire à aires ouvertes a peu d'effets directs et évidents sur l'adaptation à l'école secondaire et ne paraît pas constituer un handicap pour ces élèves. Il semble plutôt que ce soit l'école secondaire elle-même qui constitue le principal facteur dans les problèmes d'adaptation lors du passage au secondaire. Par ailleurs, il n'existe aucun rapport entre la pratique pédagogique et l'architecture des écoles. Qu'une école soit à aires ouvertes n'implique pas qu'il s'y pratique une pédagogie ouverte.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170845
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170838a

les écoles à aires ouvertes la pédagogie ouverte

Rapport à la Commission
des Ecoles Catholiques de Montréal
et au Ministère de l'Education du Québec

BRUCE M. SHORE et RONALD H. TALI
avec la coopération de
Ellen Moss et Cécile Touzin-St-Pierre

D
451

E D U Q 8170838a

Les écoles à aires ouvertes---
La pédagogie ouverte

Analyse des résultats recueillis aux niveaux élémentaire et secondaire sur les écoles élémentaires à aires ouvertes

Rapport présenté à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal
et au
Ministère de l'Education du Québec

Bruce M. Shore et Ronald H. Tali
McGill University

Septembre 1978

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

MEMBRES DE L'EQUIPE DE CHERCHEURS

Chercheurs principaux et auteurs du rapport

Bruce M. Shore

Ronald H. Tali

McGill University

Chercheur et coordonnateur général du projet

Ellen Moss

McGill University

Chercheur et coordonnateur du projet dans
les écoles des régions du Québec

Cécile Touzin-St-Pierre

Université Laval

Conseiller

Gaston Gauthier

Université du Québec à Montréal

Autres membres du personnel chargés de la recherche:

Reesa Benderoff

Michèle Bourassa

Dorit Fried-DesBaillets

Felicity Tallboy

TABLES DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS 3

INTRODUCTION 5

Conception de l'étude 7

PREMIER CHAPITRE : Premier objectif 19

DEUXIEME CHAPITRE: Deuxième objectif 41

TROISIEME CHAPITRE: Troisième objectif. 56

QUATRIEME CHAPITRE: Quatrième objectif. 87

CINQUIEME CHAPITRE: Revision. 99

SIXIEME CHAPITRE: Epilogue. 109

DOCUMENTATION ET LECTURES RECOMMANDEES. 112

LISTES DES ANNEXES 116

ANNEXE I - Contrat 117

ANNEXE 2 - Rapports intérimaires 127

ANNEXE 3 - Extension de la recherche à l'initiative du ministère de l'Education 172

ANNEXE 4 - Documentation de base. 174

ANNEXE 5 - Rapports sur les écoles 177

ANNEXE 6 - Instruments (veuillez voir p 8, paragraphe 0.18 et page 116.)

REMERCIEMENTS

Le présent rapport complète le contrat intervenu entre la Commission des écoles catholiques de Montréal et l'Université McGill aux fins de la présente recherche.

Nous tenons à remercier messieurs Robert E. Lavery et Georges Grand'Maison qui, au moment de la signature du contrat, occupaient respectivement le poste de sous-directeur général délégué à la pédagogie anglaise et celui de sous-directeur général délégué à la pédagogie française, pour leur esprit d'initiative ainsi que pour l'intérêt et l'appui qu'ils nous ont portés.

La participation du ministère de l'Education touchait deux secteurs nommés ci-dessous dont la coordination avait été confiée à monsieur Gaston Bernier. Le ministère s'était engagé à rembourser la Commission pour la portion majeure des frais encourus à l'intérieur des écoles situées dans la région de Montréal. Par ailleurs, l'équipe de chercheurs fut invitée à poursuivre son étude dans quatre régions en dehors de Montréal. Le ministère a mis les services d'un chercheur de l'Université Laval à notre disposition et a assumé tous les frais directement encourus à cette fin.

Nous sommes particulièrement reconnaissants envers les élèves, les enseignants et les directions d'école qui ont accepté nôtre présence dans leurs écoles et qui ont apporté une contribution considérable en nous offrant leur expérience, leurs sages conseils, leurs efforts et leur temps.

Nous tenons à souligner la précieuse collaboration de monsieur Manny Gordon du centre de l'Informatique de l'Université McGill pour son aide

technique ainsi que celle de monsieur Ross Traub de l'Ontario Institute for Studies in Education qui a consacré beaucoup de temps à l'étude de l'instrument intitulé: Dimension de l'instruction. La conception de la page couverture a été réalisée par monsieur Max Steibel du département des arts graphiques du Centre de formation en communications de l'Université McGill. Enfin, nous désirons remercier tout particulièrement Yolande O'Connor, dactylo, Cécile Lotey, traductrice. Un grand merci à toutes ces personnes.

INTRODUCTION

0.1 Les quatre objectifs visés par cette étude sont les suivants:

0.2 (1) Exposer les effets qui peuvent se refléter sur les élèves au moment de leur admission au niveau secondaire après avoir fréquenté une école à aires ouvertes par rapport aux écoles de construction plus traditionnelle.

0.3 (2) Citer les secteurs où les enseignants et les administrateurs des écoles à aires ouvertes pourraient tirer profit de cours de perfectionnement.

0.4 (3) Préciser des mesures éventuelles par lesquelles l'intérêt et les aptitudes des élèves, soit collectivement soit individuellement, peuvent influencer leur adaptation à l'école à "aires ouvertes" ou "décloisonnée".

0.5 (4) Elaborer les avantages pédagogiques que présentent les écoles à aires ouvertes dans le contexte de distinction qui existe entre la pédagogie et l'architecture de ces écoles.

0.6 Dans la partie principale du présent rapport, les données sont présentées de façon à appuyer chacun des objectifs et sont suivies de conclusions précises.

0.7 Dans le but de satisfaire la curiosité initiale et de donner une certaine orientation à la lecture du rapport, nous avons d'abord présenté un résumé très général des résultats obtenus. Il faut souligner, cependant, que les réponses apportées à des questions comme celles-ci ne peuvent se résumer d'une manière simple ou facile. Il importe donc de comprendre le reste du texte pour apporter une réponse appropriée aux quatre principaux objectifs. Chacun des chapitres comporte un aperçu sommaire tandis que le cinquième et le sixième chapitres présentent d'importantes conclusions d'ordre général.

0.8 L'orientation générale des résultats présentés ici se résume ainsi.

0.9 Premièrement,

il y a très peu de conséquences qui soient directes et évidentes sur l'adaptation de l'élève admis en secondaire I et qui provient d'une école à aires ouvertes. Il semble plutôt que l'école secondaire elle-même exerce une plus grande influence que l'enseignement à l'élémentaire. La fréquentation de l'école à aires ouvertes à l'élémentaire n'est aucunement nuisible aux élèves au moment de leur admission au niveau secondaire.

0.10 Deuxièmement,

les élèves provenant de certaines écoles élémentaires à aires ouvertes semblent l'emporter sur les autres quant à l'acceptation des responsabilités reliées à leur apprentissage et à certains secteurs du développement social. On a cependant remarqué des avantages semblables à l'intérieur de certaines classes cloisonnées. La réponse à cette importante question serait de découvrir le type de pédagogie du professeur quel que soit l'encadrement architectural qui lui est offert. Toutefois, aucune conclusion précise n'a pu être apportée sur le classement des élèves en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes. Les enseignants aussi bien que les élèves se montrent favorables aux écoles à aires ouvertes bien que de part et d'autre, ce ne sont pas eux qui en font le choix. Ces écoles semblent offrir une alternative utile, si l'on doit faire un choix.

0.11 Troisièmement,

il n'existe aucun rapport entre la pédagogie et l'architecture de ces écoles. Les écoles à aires ouvertes offrent l'occasion d'apporter des éléments nouveaux dans l'enseignement et dans les méthodes d'apprentissage pourvu que les personnes concernées soient conscientes des prises de décision que celles-ci exigent. Des résultats remarquables ont été réalisés dans les écoles où on a procédé ainsi et les mêmes résultats se sont répétés dans certaines écoles

cloisonnées dont quelques exemples sont cités dans le texte.

0.12 Quatrièmement,
il y aurait lieu d'offrir des cours de perfectionnement systématiques où les enseignants eux-mêmes serviraient de personnes ressources. Ces cours devraient s'adresser également au niveau secondaire si l'on veut que les enseignants soient en mesure de répondre d'une façon appropriée aux besoins des élèves lors de leur admission en secondaire I. Les cours de perfectionnement devraient d'abord être axés sur la pédagogie ouverte et non sur les aires ouvertes elles-mêmes.

Conception de l'étude

0.13 Trois documents, soumis au préalable et que l'on retrouve à l'annexe I (page 117) du présent rapport, renferment les plans détaillés du déroulement de l'étude. On n'en présente ici que le résumé.

Types de variables

0.14 La première décision importante portait sur les types de variables soumises à l'étude. Ce sont les variables non cognitives qui ont fait l'objet principal de l'examen, soit l'adaptation personnelle, la satisfaction, l'autonomie et les modes de travail. Chez les enseignants, l'étude a surtout porté sur le degré d'ouverture de leurs méthodes d'enseignement ou de pédagogie.

0.15 L'étude n'a pas été axée sur les résultats cognitifs ou académiques et ceci pour deux motifs. d'abord en raison de leurs objectifs internes, puisque les écoles accordent une attention toute particulière aux mesures relatives à ces genres de rendement. Les objectifs des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées ne présentent aucune distinction en fonction du rendement académique puisqu'elles dispensent le même cours d'étude.

0.16 Deuxièmement,
on dispose déjà de nombreux ouvrages qui traitent du rendement

académique réalisé dans différents types de milieux scolaires. Dans la plupart de ces ouvrages, on ne trouve d'ailleurs que des différences très faibles au point de vue de la statistique quant à l'apprentissage réalisé dans les types d'écoles différents. Selon quelques ouvrages, les écoles cloisonnées l'emportent dans une certaine mesure, tout particulièrement dans le domaine des connaissances de base mais ceux-ci (tel N. Bennett, Teaching Styles and Pupil Progress, 1976) font également état de cas exceptionnels où le rendement réalisé est supérieur dans certaines classes à aires ouvertes.

0.17 Au moment de nous présenter dans les écoles, nous avons constaté qu'il existe un troisième motif sur lequel nous avons apporté des commentaires plus tôt. Il s'agit des dossiers relatifs au rendement académique des élèves et sur lesquels nous aurions pu baser nos décisions, mais pour utiliser ces résultats académiques il aurait fallu soumettre l'échantillonnage d'élèves à des tests de rendement normalisés. C'est une imposition supplémentaire que nous avons voulu éviter aux élèves sans compter l'éventualité de difficultés politiques qu'une telle entreprise pouvait entraîner.

0.18 Les aires ouvertes ont été créés dans le but d'apporter de nouvelles dimensions à l'apprentissage et à l'enseignement, principalement dans le domaine social et personnel. Celles-ci n'ont toutefois pas fait l'objet d'une étude approfondie. Nous avons plutôt fait un choix de tests destinés à mesurer divers aspects des variables dont on fait mention dans les quatre objectifs visés. Ainsi, nous avons cherché à établir un équilibre dans les questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants ainsi que dans les observations que nos chercheurs étaient appelés à formuler. Des exemplaires de tous les questionnaires et des échelles d'observation sont fournis aux annexes 6 à 19 (page 116) à titre de documentation. Considérant que les questionnaires et les échelles d'observation ont été utilisés après en avoir obtenu l'autorisation ou en avoir fait l'acquisition, considérant que

ceux-ci sont protégés par des droits d'auteur, les exemplaires imprimés destinés aux annexes 6 à 20 ne sont pas inclus dans le présent rapport. Par ailleurs, des exemplaires ont été remis respectivement au ministère et aux signataires du contrat intervenu avec la Commission aux fins de la présente recherche ainsi qu'un exemplaire supplémentaire destiné à la bibliothèque de référence de chacun de ces organismes. Dans le présent rapport, nous nous référons toutefois à ces annexes en temps opportun. Un sommaire descriptif de chacun d'eux est présenté par ordre à compter du premier au quatrième chapitre.

Echantillonnage

0.19 On a procédé différemment quant au choix des deux parties de l'échantillonnage, soit celui de Montréal et celui des quatre régions du Québec. A Montréal, il s'agit d'un échantillonnage stratifié couvrant le plus de territoire possible desservi par la Commission des Ecoles catholiques de Montréal. On a tenu compte ici de l'aspect géographique, des conditions socio-économiques et de la langue au moment de faire le choix des écoles secondaires, soit la septième et la huitième année et au niveau élémentaire, la deuxième, la quatrième et la sixième année. Dans certains cas, le nombre d'élèves étant insuffisant à ces niveaux élémentaires, il a fallu ajouter des élèves de première, de troisième et de cinquième année. Du premier au quatrième chapitre, les niveaux élémentaires sont désignés ainsi: primaire (première et deuxième année), intermédiaire (troisième et quatrième année) et senior (cinquième et sixième année).

0.20 La première phase fut consacrée au choix des écoles secondaires. Tous les élèves du Secondaire I de chacune de ces écoles furent soumis aux tests. Toutefois, afin de réduire la tâche de l'application des tests, deux ensembles de tests furent répartis au hasard dans chaque classe où chaque élève était appelé à subir la moitié des tests.

Certaines écoles furent choisies uniquement aux fins de la phase du projet-pilote de l'étude au cours de laquelle les testr et le processus des tests furent mis à l'épreuve.

0.21 Deux écoles élémentaires avaient été identifiées à chacune des écoles secondaires, dont une à aires ouvertes et l'autre cloisonnée. Toutes deux étaient analogues quant aux caractéristiques des élèves et toutes deux avaient prévu de diriger leurs finissants vers la dite école secondaire.

0.22 Dans deux cas, on avait désigné une deuxième école à aires ouvertes dans le but d'établir une comparaison mais en fin de compte, celles-ci n'ont pas servi à l'étude. Quelques écoles supplémentaires furent désignées aux fins d'une étude particulière dont certaines ont fait l'objet de quelques tranches de la présente étude.

0.23 L'harmonisation entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires ne s'est pas avérée parfaite dans tous les cas entraînant ainsi des résultats dont on ne peut déterminer la qualité en raison du fait que les élèves de l'école secondaire ont été classés comme ayant fréquenté soit une école élémentaire à aires ouvertes, soit une école cloisonnée sans tenir compte s'il s'agissait de l'une ou de l'autre des écoles échantillons du quartier. Cet aspect a été tantôt pris en considération et tantôt ignoré. Il y a donc lieu de s'abstenir de se baser d'une façon absolue sur les résultats obtenus au niveau élémentaire pour expliquer les conséquences qui en découlent une fois que l'élève est admis au niveau secondaire. Nous avons effectué, avec une certaine précaution, quelques extrapolations de ce genre tout en prenant soin de poursuivre les deux études séparément. Seule une analyse longitudinale visant à retracer l'orientation scolaire de chaque élève permettrait de répondre à de telles questions de causes et d'effets. La présente étude contribuera toutefois à inspirer les intéressés dans la découverte d'un processus propre à trouver la solution aux problèmes.

0.24 Les écoles situées en dehors de Montréal désignées dans le présent rapport sous le nom des écoles des quatre régions du Québec, nous ont été recommandées par le ministère de l'Education. C'est seulement en faisant un examen rétrospectif que l'on peut juger si les critères analogues s'accordent. Il semble que le choix des écoles des quatre régions du Québec repose sur des traits caractéristiques reconnus assez uniformes au point de vue langue, niveau familial et conditions socio-économiques. La liste de toutes les écoles qui ont fait l'objet de l'étude apparaît au tableau 0.1 (page 13). On a omis de les identifier dans les conclusions qui se dégagent de cette étude afin de respecter leur anonymat. Nous reconnaissons toutefois que la confidentialité de l'identité des écoles n'est pas parfaite. Il ne s'agit pas de savoir exactement si les résultats importants et d'ordre général rapportés dans notre compte rendu appartiennent à telle ou telle école.

0.25 Pour de plus amples informations concernant les écoles échantillons, l'annexe 5 (page 177) du présent rapport comporte une description sommaire et générale de chacune d'elles.

0.26 Il y a toutefois un type d'exception quant à l'anonymat auquel nous faisons allusion plus haut. Il s'agit de commentaires très positifs faits à diverses occasions au sujet d'une école en particulier en précisant qu'elle sert de modèle aux autres dans le sujet à l'étude. Si nous voulons accroître nos connaissances en nous servant d'exemples de collègues qui ont mené des expériences à bien, il faut savoir qui ils sont et là où ils se trouvent.

Expérience dans le domaine.

0.27 Une soirée d'information générale regroupant des directions d'école et des représentants des enseignants fut organisée dans le but de présenter l'objet de notre étude. Nous avons par la suite effectué

une première visite dans chacune des écoles échantillons de la région de Montréal et des quatre régions du Québec afin de faire connaître le but de notre projet aux directions d'école et au personnel enseignant. On a pris soin de suivre le processus normal de façon à s'assurer la participation spontanée de toutes les personnes concernées. Deux écoles s'étant abstenues de participer, furent remplacées par des écoles analogues du quartier.

0.28 Dans certains cas, on a constaté que des finissants de l'école élémentaire "x" ne fréquentaient plus l'école secondaire "y", constatation qui nous a amené à modifier nos plans. Quelques écoles avaient demandé, entre autres, d'être exclues d'une partie ou d'une autre de l'étude en se limitant aux observations. Comme nous l'avons déjà souligné, certaines fiches d'élèves manquent de précisions et ne permettent qu'une comparaison partielle d'une école à l'autre.

0.29 Dans l'ensemble, l'enthousiasme et l'excellence de la collaboration dont nous avons bénéficié méritent d'être soulignés. Nous avons essayé de nous conformer aux préférences des écoles et des enseignants tout en respectant la conception de l'étude.

0.30 Ayant recueilli beaucoup plus de données qu'il nous serait possible d'en fournir ici, nous avons fait un choix de données qui nous a permis de répondre le plus directement possible aux objectifs de l'étude.

TABLEAU 0.1

Echantillonnage définitif: écoles qui ont participé à la présente étude.

MONTREAL

REGION	ECOLES SECONDAIRES	ECOLES ELEMENTAIRES A AIRES OUVERTES	ECOLES ELEMENTAIRES CLOISONNEES
Ecoles qui ont fait l'objet de la plus grande partie de l'étude.			
1	Charles Lemoyne	St-Joseph	Ludger Duvernay
2	Lionel Groulx (filles)	St-Louis	Louis Hippolyte Lafontaine
	St-Stanislas (garçons)		
3	Louis Riel	Guillaume Couture	St-Fabien
A	Cardinal Newman	Nazareth	Luke Callaghan
B	Sir Wilfrid Laurier	Gerald McShane	All Saints
Ecoles en ajout pour fins d'une étude supplémentaire.			
3	Marie-Reine		Baril
A		St. Gabriel's	
Ecoles faisant partie de l'étude pilote.			
2	Gabriel Souart (filles)		
	Jean-Baptiste Meilleur (garçons)	Champlain	
B	John F. Kennedy	St. Michael's	

TABLEAU 0.1 (suite)

Ecoles des quatre régions du Québec

REGION	ECOLES SECONDAIRES	ECOLES ELEMENTAIRES A AIRE OUVERTES	ECOLES ELEMENTAIRES CLOISONNEES
Ecoles qui ont fait l'objet de la plus grande partie de l'étude			
Note 1	Notre-Dame	Etincelle	Jacques-Cartier
Note 2	Couvent Courville (filles)		
	Ulric-Huot (garçons)	Commandeur-Desjardins	Ste-Brigitte
Note 3	Le Manoir	Le Rucher	La Mennais
Note 4	Poly-Jeunesse	Vaillancourt	Prince-Rupert

Notes: 1 - Ancienne Lorette, banlieue nord-ouest de la ville de Québec

2 - Beauport, banlieu nord-est de Québec

3 - Mascouche/Terrebonne, région nord-est de Montréal

4 - Fabreville/Laval, banlieue nord de Montréal

Analyse des données

0.31 Tout comme dans la plupart des recherches scolaires volontaires, les données donnent des cauchemars aux statistiques! Elles sont un élément important et intéressant, mais soulèvent des problèmes. Notons, entre autres: certains groupes plus nombreux que d'autres, certaines données non disponibles en raison de l'absentéisme des élèves ou encore la demande d'exemption des tests par une école.

0.32 Le moyen idéal d'aborder l'analyse statistique aurait été de rechercher le processus le plus élaboré et le plus perfectionné grâce aux services d'un programmeur. Cela ne fut pas possible puisqu'aucun des programmes que nous avions anticipés ne pouvait traiter la variété de nos groupes en raison de leur nombre, des données non disponibles, et du jumelage des écoles élémentaires (à aires ouvertes ou cloisonnées) à l'intérieur de chaque région. Une autre façon d'aborder l'étude aurait été d'apporter moins de raffinement au point de vue statistique et par conséquent une plus grande incertitude quant à leur portée. A cet effet,

nous aurions pu baser l'étude sur la répétition des exemples et l'évolution des données, sur l'observation de l'ensemble des résultats et sur l'intérêt qu'offrent les situations exceptionnelles. Nous avons effectivement choisi cette dernière façon de procéder. Dans tous les cas, les données recueillies de la région de Montréal et celles des régions du Québec ont fait l'objet d'une étude respective, mais les résultats sont présentés d'une façon parallèle.

0.33 Cette façon d'aborder la situation nous a amenés aux examens suivants: au niveau secondaire, nous avons établi une comparaison entre les moyennes des élèves provenant des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées, tout en établissant un parallèle avec les moyennes des diverses écoles secondaires (une analyse de deux variables de variance). C'est ainsi qu'on a procédé pour l'ensemble des résultats obtenus des tests ainsi que pour les tests comprenant des sous-échelles.

0.34 Dans les écoles élémentaires, deux analyses de ce genre ont été effectuées pour chacun des résultats et des résultats des sous-échelles. On a procédé d'abord en faisant une comparaison entre les moyennes relatives aux types d'écoles (aires ouvertes ou cloisonnées) puis en établissant simultanément un parallèle avec le niveau de l'école. Par la suite, on a effectué une évaluation des différences qui existent entre les écoles, indifféremment de leur niveau et de leur conception.

0.35 On a procédé différemment et d'une façon respective pour l'analyse des questionnaires destinés aux répondants des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées. Les réponses données à chacune des questions ont été classifiées et exprimées en fréquences et en pourcentages en raison du fait que le nombre très varié des groupes pose des difficultés quant à l'interprétation des fréquences. Les histogrammes employés au premier chapitre représentent certaines données reliées au profil de personnalité.

0.36 Notre processus avait pour but de reviser les impressions de l'ordinateur comprenant les résultats statistiques du travail comparatif. L'inscription des résultats particulièrement remarquables apparaît directement sur ces fiches et le sommaire est présenté sous forme de tableaux ou d'extraits. Tous les chercheurs se sont réunis à plusieurs reprises au cours des mois de novembre et de décembre 1977.

0.37 Les chapitres qui suivent présentent des conclusions de cette étude concernant les quatre objectifs visés.

PREMIER CHAPITRE

Premier objectif

1.1 Exposer les effets qui peuvent se refléter sur les élèves au moment de leur admission au niveau secondaire après avoir fréquenté une école à aires ouvertes par rapport aux écoles de construction plus traditionnelle.

1.2 Six questionnaires sont remis aux écoles secondaires échantillons dont un questionnaire est destiné aux enseignants tandis que les cinq autres s'adressent aux élèves. Des rencontres ont également lieu avec quelques enseignants. Cette section du rapport traite des résultats issus des données recueillies du premier objectif.

1.3 Le profil de personnalité de chaque élève (voir l'annexe 6) est rempli par l'enseignant de l'école secondaire qui l'accueille. La raison qui nous amène à présenter ce questionnaire est d'obtenir des enseignants une mesure d'ensemble de leurs impressions sur l'adaptation des élèves en secondaire I. Une échelle s'échelonnant de 1 à 5 sert à déterminer le degré d'adaptation de l'élève et à découvrir s'il y a un rapport entre le type d'école élémentaire qu'il fréquentait tel que perçu par l'enseignant.

1.4 Selon les réponses obtenues des enseignants du secondaire I l'adaptation de leurs élèves est généralement bonne quel que soit le type d'école fréquenté à l'élémentaire. Les histogrammes des tableaux 1.1 et 1.2 confirment cet énoncé.

TABLEAU I.1

Histogramme de l'adaptation générale des élèves des écoles à aires ouvertes.

Montréal N : 117		Québec N : 141	
Evaluation		Evaluation	
Faible	1 xxxxxxxxxxx (24)	Faible	1 xxxxxxxxxxxx (25)
	2 xxxxxxxx (17)		2 xxxxxxx (14)
	3 xxxxxxxxxxxxxx (30)		3 xxxxxxxxxxxxxxxxxx (35)
	4 xxxxxxxxxxxxxxxxx (36)		4 xxxxxxxxxxxxxxxxxx (39)
Elevée	5 xxxxxxxxxxxx (25)	Elevée	5 xxxxxxxxxxxxx (28)
	0 10 20 30 40		0 10 20 30 40
	fréquences des réponses		fréquences des réponses

TABLEAU 1.2

Histogramme de l'adaptation générale des élèves des écoles cloisonnées.

Montréal N : 120		Québec N : 126	
Evaluation		Evaluation	
Faible	1 xxxx (9)	Faible	1 xxxxx (10)
	2 xxxx (8)		2 xxxxxxxxx (19)
	3 xxxxxxxxxxxxxxxxx (39)		3 xxxxxxxxxxxxxxx (33)
	4 xxxxxxxxxxxxxxxxxx (41)		4 xxxxxxxxxxxxxxxxxx (37)
Elevée	5 xxxxxxxxxxx (24)	Elevée	5 xxxxxxxxxxxx (27)
	0 10 20 30 40		0 10 20 30 40
	fréquence des réponses		fréquences des réponses

1.5 Les tableaux 1.1 et 1.2 présentent les histogrammes relatifs à la première question traitant de l'adaptation. Dans la plupart des cas, les enseignants semblent évaluer l'adaptation de leurs élèves du niveau secondaire I d'une façon relativement positive. En effet, ceux-ci ne trouvent aucune différence apparente entre les élèves provenant des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées.

1.6 Les autres histogrammes qui n'apparaissent pas dans le rapport comprennent le réalisme, la persévérance au travail, le sens des responsabilités, l'attention, la dépendance, la souplesse, le comportement, la ténacité et l'obéissance. Les résultats obtenus sont sensiblement les mêmes. Tout comme le démontre le tableau 1.1 (page 20), ce sont l'adaptation et le comportement qui présentent le plus grand nombre d'évaluations faibles chez les élèves provenant des écoles à aires ouvertes.

1.7 Au cours de rencontres avec des enseignants, un des chercheurs rapporte qu'il est facile pour certains enseignants d'identifier les enfants en provenance des écoles à aires ouvertes. Or, les résultats démontrent que ceux-ci ne parviennent à les identifier que dans une faible proportion.

1.8 De l'avis des enseignants, par rapport à l'échantillonnage des quatre régions du Québec, ce sont les élèves issus des écoles à aires ouvertes de la région de Montréal qui manifestent une attitude plus positive face au niveau secondaire quoique les différences soient minimes.

1.9 Le sondage sur les valeurs interpersonnelles (voir annexe 7) est administré aux élèves du niveau secondaire étant donné qu'un des objectifs de la pédagogie ouverte vise à rehausser les habiletés d'orientation et les valeurs de l'élève. Ce sondage comprend six sous-échelles dont (1) l'appui, (2) la soumission, (3) la reconnaissance, (4) l'indépendance, (5) la bienveillance, et (6) le leadership.

1.10 Malheureusement, l'équipe de chercheurs a souligné à maintes reprises que les élèves avaient des difficultés à lire les questions tant en anglais qu'en français. Celle-ci a dû apporter une aide intense aux élèves dans l'interprétation des questions et un grand nombre de suppositions gratuites ont été retracées dans les réponses au questionnaire recueilli des élèves. Il y a donc lieu d'analyser les résultats avec une certaine prudence.

1.11 Au point de vue de la statistique, on a découvert qu'il existe une interaction marquée entre le type d'écoles (à aires ouvertes ou cloisonnées) d'où proviennent les élèves et l'école secondaire qui les accueillent, ce qui démontre que l'on retrouve des différences parmi des groupes particuliers d'élèves provenant soit d'une école à aires ouvertes, soit d'une école cloisonnée et qui fréquentent les écoles secondaires de l'échantillonnage.

1.12 Du point de vue de la statistique, les résultats recueillis dans les écoles de Montréal sont significatifs dans tous les domaines sauf deux, soit (2) la soumission et (6) le leadership. Le tableau 1.3 (page 23) illustre l'évaluation des écoles qui ont collaboré à l'étude. Les bons résultats ne sont pas limités à une école secondaire en particulier; les moyennes les plus élevées des diverses sous-échelles sont réparties entre cinq écoles différentes.

1.13 Le tableau 1.3 (page 23) démontre les moyennes des écoles à aires ouvertes et celles des écoles cloisonnées du bassin des écoles secondaires de la région de Montréal où l'on retrouve les résultats les plus significatifs du point de vue de la statistique.

1.14 On n'a pas souligné de différences considérables du point de vue de la statistique entre les moyennes des finissants provenant des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées de l'échantillonnage des quatre régions du Québec.

TABLEAU 1.3

Moyennes des notes recueillies du sondage sur les valeurs interpersonnelles des écoles de Montréal.

Ecole Secondaire	Type d'école élémentaire	1 Appui	3 Reconnaissance	4 Autonomie	5 Bienveillance
1	aires ouvertes	16.4	12.3	15.2	16.0
	aires cloisonnées	17.5	11.3	16.7	16.2
2(filles)[1]	aires ouvertes	18.8	9.3	11.5	24.7
	aires cloisonnées	17.7	7.6	12.5	22.1
2(garçons)[1]	aires ouvertes	15.3	1.5	14.3	17.0
	aires cloisonnées	16.8	12.9	14.3	17.5
(1)3	aires ouvertes	17.3	10.1	12.1	20.1
	aires cloisonnées	16.8	9.1	16.0	18.5
3	aires ouvertes	17.4	11.9	17.9	12.9
	aires cloisonnées	19.1	9.1	10.7	22.2
4	aires ouvertes	13.7	10.8	16.9	17.3
	aires cloisonnées	15.1	13.3	15.5	15.7
5	aires ouvertes	13.6	11.8	15.6	17.7
	aires cloisonnées	16.2	13.3	15.2	16.4

Note: Les notes présentées séparément pour les filles et les garçons s'appliquent aux écoles secondaires jumelées séparées selon le sexe.

1.15 Les résultats rapportés au tableau 1.3 (page 23) démontrent une absence d'uniformité. Certaines écoles comportent à la fois de bons et de mauvais résultats dans les sous-échelles d'un même secteur. Les différences que l'on retrouve entre les finissants provenant des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées ne s'orientent pas dans la même direction. Les sous-échelles se rapportant à"l'appui"et à la"reconnaissance", par exemple, semblent plus favorables chez les finissants des écoles cloisonnées tandis que la moyenne de la "bienveillance" semble légèrement plus élevée chez ceux des écoles à aires ouvertes, ce qui laisse supposer que les objectifs d'ordre social y sont partiellement atteints. Nous tenons, toutefois, à souligner que les tableaux comportent des exceptions à ces deux énoncés.

1.16 Le sondage portant sur les valeurs interpersonnelles présente des différences marquées dans la région de Montréal, aussi bien entre les types d'écoles élémentaires soit à aires ouvertes, soit cloisonnées qu'entre les écoles secondaires où tous les élèves provenant des deux types d'écoles du bassin sont considérés dans l'ensemble. Ceci nous porte à croire que les écoles secondaires elles-mêmes peuvent affecter l'adaptation des élèves. Il ne faudrait pas croire que toutes les différences que l'on retrouve découlent du type d'enseignement élémentaire que l'élève a reçu. Dans l'échantillonnage des quatre régions du Québec, aucun résultat marqué de ce genre n'a été retracé dans les six secteurs reliés à l'adaptation du niveau secondaire, (par. 1.9, page 21).

1.17 Le questionnaire sur la Conception de soi (Coopersmith) qu'on a également administré dans les écoles secondaires de notre échantillonnage (voir l'annexe 8) a pour but de déterminer si les élèves provenant des écoles à aires ouvertes et les élèves des écoles cloisonnées ont une perception différente de leur rendement scolaire au moment de leur admission au niveau

secondaire. Les quatre sous-échelles comprennent les secteurs suivants (1) l'école en général, (2) l'attitude sociale envers les compagnons de classe, (3) à l'école, et (4) l'autonomie à l'école.

1.18 Au point de vue de la statistique, aucune différence marquée n'est soulignée sur la conception de soi dans les écoles de la région de Montréal. Les statistiques de l'échantillonnage des quatre régions du Québec démontrent également qu'il n'y a pas de différence considérable au niveau secondaire tant chez les élèves provenant des écoles à aires ouvertes que chez ceux des écoles cloisonnées. En général, les résultats s'avèrent en faveur des écoles à aires ouvertes.

1.19 Au tableau 1.4 (page 26) les moyennes obtenues dans les écoles des quatre régions du Québec démontrent une nuance marquée au point de vue de la statistique pour l'ensemble des échelles et des sous-échelles (1) l'école en général, (3) à l'école et (4) l'autonomie à l'école. Les moyennes des finissants des écoles à aires ouvertes sont généralement plus élevées dans la plupart des cas. Il est intéressant de souligner que les écoles élémentaires témoins en prévision de l'admission à l'école secondaire[9] sont tellement analogues que les réponses recueillies des élèves sont identiques. D'autre part, on note des différences extrêmes entre les écoles élémentaires qui desservent l'école secondaire[8] (soit deux écoles où les filles et les garçons sont séparés).

TABLEAU 1.4

Moyenne des résultats des écoles secondaires des quatre régions du Québec pour le questionnaire de la conception de soi "Coopersmith"

Ecole Secondaire	Type d'école fréquentée à l'élémentaire	Total des moyennes	1 Ecole générale	3 A l'école	Autonomie
8 (filles)	aires ouvertes	73.7	22.4	21.4	12.0
	aires cloisonnées	60.1	19.4	16.3	8.0
8 (garçons)	aires ouvertes	72.7	22.1	21.1	13.0
	aires cloisonnées	65.4	21.0	17.5	11.5
9	aires ouvertes	67.1	19.7	19.5	11.7
	aires cloisonnées	67.5	19.9	20.0	11.0
10	aires ouvertes	62.3	18.6	19.2	9.0
	aires cloisonnées	58.3	16.0	15.3	10.0
11	aires ouvertes	66.3	20.5	19.6	11.3
	aires cloisonnées	64.2	18.9	20.6	10.9

1.20 Dans l'ensemble, les différences que l'on retrouve entre les écoles secondaires sont sensiblement marquées au point de vue statistiques en rapport avec l'évaluation globale "Coopersmith" et des sous-échelles concernant l'école en général et l'autonomie. Nous tenons à citer ici, le cas de l'école secondaire Ulric-Huot pour garçons. D'une part les notes accordées sont uniformément plus élevées pour ces trois mesures, d'autre part, on ne retrouve qu'une légère différence entre les finissants des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées. Dans le cas présent, il s'agit apparemment d'une école secondaire qui exerce une influence positive sur ses nouveaux élèves.

1.21 Les résultats recueillis du questionnaire sur la Conception de soi (Coopersmith Scholastic Self-Image) démontre que dans les écoles de la région de Montréal, il n'y a pas de différence marquée entre les écoles à aires ouvertes par rapport aux écoles cloisonnées. Par contre, dans les écoles des quatre régions du Québec on y trouve des différences sensibles qui accordent la préférence aux écoles à aires ouvertes plutôt qu'aux écoles cloisonnées. Au niveau secondaire, on remarque qu'une école obtient une moyenne élevée tandis qu'une autre obtient une moyenne faible. Les différences au point de vue de la statistique sont marquées dans l'ensemble des résultats et spécialement dans deux sous-échelles: l'école en général (1) et l'autonomie (4).

1.22 Opinion sur l'école (voir l'annexe 9) Ceci est une mesure qui sert à déterminer le degré de satisfaction que les élèves manifestent vis-à-vis leur école. Le questionnaire comporte sept sous-échelles dont (1) le mode d'enseignement,(2) l'autorité, (3) les rapports interpersonnels entre élèves et enseignants, (4) l'apprentissage, (5) le travail d'équipe avec les compagnons de classe, (6) les structures et le climat social, (7) l'attitude générale.

1.23 Dans les écoles de la région de Montréal, toutes les sous-échelles sauf (5) le travail avec les compagnons de classe et (6) les structures et le climat social relèvent des différences marquées au point de vue statistiques. Le tableau 1.5 (page 29) fait voir l'ensemble des moyennes des écoles se rapportant aux sous-échelles les plus importantes du questionnaire. On ne trouve ici aucune différence sensible au point de vue statistiques entre les deux types d'enseignement élémentaire. Il est intéressant de remarquer que les écoles dont la moyenne de la sous-échelle (1) mode d'enseignement est élevée chez une et faible chez l'autre, proviennent toutes les deux de la même région.

1.24 Au niveau des quatre régions du Québec, les différences sont sensiblement marquées dans les écoles secondaires et ceci dans tous les secteurs, sauf (5) le travail d'équipe avec les compagnons de classe; sous cet aspect on ne trouve pas de différence significative dans la région de Montréal. Des différences reliées aux écoles à aires ouvertes et aux écoles cloisonnées du bassin se situent au niveau des sous-échelles traitant de: (1) mode d'enseignement (2) autorité et (3) rapports interpersonnels entre élèves et enseignants. Les écoles où l'on remarque des différences significatives au point de vue de la statistique apparaissent au tableau 1.6 (page 30-A). La sous-échelle (1) accorde la préférence aux écoles à aires ouvertes d'une façon uniforme. La sous-échelle (2) préconise les écoles à aires ouvertes sauf un cas d'école cloisonnée. A la sous-échelle (3) tous les résultats indiquent une préférence pour l'école à aires ouvertes sauf dans la même école élémentaire. Cependant pour les écoles des quatre régions du Québec, l'instrument opinion sur l'école relève dans l'ensemble, une préférence pour les écoles à aires ouvertes lors de l'admission en secondaire I.

1.25 On remarque dans les écoles des quatre régions du Québec des

TABLEAU 1.5

Opinion sur l'école: moyennes obtenues dans les écoles secondaires de Montréal où il existe des différences statistiques.

	Sous-échelles				
	1	2	3	4	5
Ecole	Mode d'enseignement	Autorité	Maître/ élève	Apprentissage	Attitude générale
1	54.7	14.8	40.8	27.2	38.3
2	57.4	16.5	40.2	25.7	36.3
2	54.4	15.9	39.2	25.4	34.2
3	46.8	13.3	32.5	22.6	30.2
4	53.2	15.2	39.7	24.9	34.7
5	53.3	16.6	40.2	25.4	36.9
6	55.9	15.6	37.1	26.4	34.2
13	59.0	16.3	42.0	25.7	35.6

différences sensibles quant aux moyennes obtenues dans les écoles secondaires pour toutes ces sous-échelles sauf dans le secteur 5. Dans tous les cas sauf deux, c'est l'école Le Manoir qui obtient les moyennes les plus élevées ainsi que le Couvent Courville, une école pour filles.

1.26 L'instrument opinion sur l'école est administré dans le but de mesurer l'attitude des élèves face à l'école secondaire. La répartition des élèves est faite selon le type d'école à aires ouvertes ou cloisonnées fréquenté à l'élémentaire. L'échantillonnage des écoles de Montréal aussi bien que celui des quatre régions du Québec démontrent des différences marquées au point de vue de la statistique. Cependant, seules les écoles des régions du Québec révèlent des différences spécifiques selon le type d'école. Celles-ci accordent la préférence aux écoles à aires ouvertes.

1.27 L'instrument: Responsabilité du rendement intellectuel est administré dans le but de déterminer les responsabilités que l'élève est disposé à accepter en rapport avec son rendement intellectuel (voir annexe 10). Selon les résultats du sondage, il est possible que les écoles secondaires aient leur propre effet indifféremment de la provenance des élèves, des écoles à aires ouvertes ou cloisonnées. Quant à l'adaptation, il y aurait lieu de compter de moins en moins sur les résultats obtenus dans les écoles à aires ouvertes par rapport aux écoles cloisonnées et peut-être compter davantage sur l'acceptation que manifestent les écoles secondaires à l'endroit des élèves qui arrivent du niveau élémentaire et ceci indifféremment du type d'école fréquenté au préalable.

1.28 Tous les résultats de ce sondage s'avèrent plus élevés dans les écoles des quatre régions du Québec que dans les écoles de Montréal. De plus, il n'y a pas de différence entre les écoles à aires ouvertes ou cloisonnées des quatre régions du

TABLEAU 1.6

Choix de moyennes d'évaluation pour l'indice des impressions vis-à-vis de l'école de l'échantillonnage du Québec

Ecole Secondaire	Type d'école élémentaire	Sous-échelles 1 Mode d'enseignement	2 Autorité	3 Maître/élève
8 (filles)	aires ouvertes	60.7	15.3	44.3
	aires cloisonnées	55.4	14.9	37.8
8 (garçons)	aires ouvertes	56.0	16.6	38.7
	aires cloisonnées	47.3	14.1	33.0
9	aires ouvertes	55.3	17.1	40.6
	aires cloisonnées	53.1	15.2	36.4
10	aires ouvertes	52.8	15.4	38.7
	aires cloisonnées	49.1	15.7	39.8
11	aires ouvertes	59.2	17.2	44.4
	aires cloisonnées	56.4	15.1	41.3

Québec. Mais on retrouve des différences marquées entre les types d'écoles de la région de Montréal.

1.29 Le tableau 1.7 (page 34) démontre le rapport qui existe entre les écoles à aires ouvertes et les écoles cloisonnées de Montréal en fonction des réponses au questionnaire recueillies des élèves du niveau secondaire. L'école 3 présente une telle disparité entre ses élèves provenant des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées du bassin que c'est sans doute la raison pour laquelle on y trouve une telle différence au point de vue statistique. Par contre, on accorde plus souvent la préférence aux écoles à aires ouvertes qu'aux écoles cloisonnées du bassin quoique ce soit dans une proportion minime. Dans l'ensemble, les écoles des quatre régions du Québec présentent des différences moins marquées.

1.30 L'instrument Responsabilité du rendement intellectuel démontre qu'il existe des différences significatives du point de vue de la statistique entre le type d'école élémentaire que l'élève fréquente à Montréal tandis qu'on n'en trouve pas dans les écoles des quatre régions du Québec. Dans l'ensemble, on découvre toutefois des différences marquées dans les écoles secondaires au point de vue de la statistique indifféremment du type d'écoles élémentaires desservant les élèves. Les résultats de cet inventaire sont à la faveur des écoles cloisonnées plutôt qu'aux écoles à aires ouvertes. Ceci veut dire que dans une certaine mesure, les élèves provenant des écoles cloisonnées font preuve d'un plus haut degré de responsabilité face au rendement intellectuel que ceux issus des écoles à aires ouvertes.

1.31 L'instrument Mesure de la disposition à l'indépendance est administré dans le but de mesurer l'indépendance personnelle de l'élève (par contraste avec l'indépendance intellectuelle) au niveau secondaire ayant rapport avec l'école à aires ouvertes ou l'école cloisonnée du bassin (voir annexe 11). Les résultats plus faibles démontrent

l'indépendance. A cet effet, nous observons à Montréal des différences marquées au point de vue statistique entre les résultats obtenus chez les élèves des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées.
Les résultats sont illustrés au tableau 1.8 (page 37).

1.32 On retrouve une grande marge entre la moyenne des garçons et celle des filles des écoles groupées sous le numéro 2, (voir tableau 1.7) mais cette marge ne concerne que les finissants des écoles à aires ouvertes. Celle-ci peut être attribuable soit à la différence des sexes, soit au programme du niveau secondaire où ce sont les garçons qui semblent l'emporter. Les écoles à aires ouvertes ne sont pas nécessairement supérieures au point de vue de l'indépendance mais elles possèdent sans aucun doute les possibilités pour y parvenir tout comme on peut le constater chez les finissants qui fréquentent les écoles secondaires 1 et 3.

1.33 Dans les écoles échantillons des quatre régions du Québec, on retrouve des différences marquées au point de vue do la statistique au niveau de l'ensemble des moyennes des écoles secondaires. La plupart des résultats plus élevés dans les écoles échantillons de Montréal reflètent un degré moins élevé d'indépendance. En revisant les résultats de l'instrument "Dependance Proness Scale", on peut conclure que ceux-ci découlent plutôt de l'école secondaire que fréquente présentement l'élève que de l'école élémentaire qui a précédé. Encore une fois, les garçons manifestent plus d'indépendance comme l'indiquent les écoles groupées selon le sexe. On note que dans les écoles séparées selon le type, soit à aires ouvertes, soit cloisonnées, les filles l'emportent toujours sur les garçons à l'échelle de prédisposition à la dépendance bien que cette différence ne soit pas significative au point de vue de la statistique. Le tableau 1.9 (page 38) présente les résultats obtenus des écoles secondaires des quatre

TABLEAU 1.7

Ensemble des moyennes de l'inventaire de la responsabilité du rendement intellectuel au niveau secondaire.

Moyennes des élèves qui avaient fréquenté .....

Ecoles Secondaires	Ecoles élémentaires à aires ouvertes	Ecoles élémentaires à aires cloisonnées
Ecoles de la région de Montréal		
1	24.5	26.6
2 (filles)	26.1	27.5
2 (garçons)	22.5	25.2
3	21.3	27.2
4	23.5	23.7
5	26.3	27.6
6 (garçons)	26.3	27.6
13	24.1	23.7
Ecoles des quatre régions du Québec		
8 (filles)	29.8	29.4
9 (garçons)	26.3	25.3
10	26.4	26.0
11	25.3	27.7

régions du Québec par rapport à leurs écoles à aires ouvertes ou cloisonnées du bassin. La prédisposition à la dépendance n'est pas généralement plus évidente dans l'un ou dans l'autre type d'école élémentaire.

1.34 L'échelle de prédisposition à la dépendance, (Dependance Proness Scale), démontre qu'au point de vue statistique on trouve des différences marquées dans les écoles échantillons de Montréal entre les écoles secondaires et entre les types d'écoles élémentaires du bassin. A travers les quatre régions du Québec, l'importance statistique se situe au niveau des écoles secondaires même tout en précisant que la moyenne de dépendance la plus élevée a été obtenue dans une école secondaire pour filles et que la moyenne la plus faible et la moins dépendante, dans une école secondaire pour garçons. Dans la région de Montréal, l'importance des statistiques semble résulter de la grande différence qui existe entre les élèves provenant des deux types d'écoles élémentaires qui dirigent leurs finissants vers l'école secondaire no. 3.

1.35 Selon les deux échantillonnages soumis à l'étude, la dépendance et l'indépendance ne peuvent être expressément attribuables au type d'école du bassin que fréquentait l'élève mais peuvent aussi être attribuables au type d'école du bassin que fréquentait l'élève mais peuvent aussi être attribuables au climat de l'école secondaire qui l'accueille. On pourrait citer de nombreux exemples de collaboration de la part de l'école, de l'enseignant et de parents grâce à laquelle certains résultats exceptionnels que l'on observe à cette échelle peuvent lui être attribuables.

TABLEAU 1.8

Moyennes de l'échelle de prédisposition à la dépendance des écoles secondaires de la région de Montréal.

Type d'école élémentaire déjà fréquentée

Ecole secondaire	Aires ouvertes	Aires cloisonnées
1	21.8	22.4
2 (filles)	26.8	25.9
2 (garçons)	23.7	24.1
3	21.2	30.1
4	29.0	26.3
5	26.3	24.1
13	24.9	24.0

TABLEAU 1.9

Moyennes de l'échelle de prédisposition à la dépendance dans les écoles secondaires des quatre régions du Québec.

Types d'écoles élémentaires fréquentées antérieurement.

Ecole Secondaire	Tous les élèves	aires ouvertes	aires cloisonnées
8 (filles)	29.6	27.8	31.8
8 (garçons)	24.4	25.4	23.3
9	27.4	28.1	26.7
10	25.5	26.7	24.3
11	28.0	26.9	29.1

SOMMAIRE

1.36 Il semble que certains effets se produisent au moment de l'admission au niveau secondaire chez les élèves ayant fréquenté une école à aires ouvertes. Notons toutefois que le type d'école élémentaire (à aires ouvertes ou cloisonnées) ne comporte pas les caractéristiques déterminantes mais il arrive que l'école secondaire, dans l'ensemble, exerce une influence sur l'adaptation des élèves qu'elle accueille. On retrouve des écoles exemplaires aussi bien dans la région de Montréal que dans celles du Québec offrant des avantages marqués au moment de l'admission au niveau secondaire. Il est essentiel que l'école élémentaire et l'école secondaire se rapprochent afin d'assurer le succès de la transition du niveau élémentaire au niveau secondaire.

1.37 Les résultats obtenus au niveau secondaire favorisent parfois les écoles à aires ouvertes sans toutefois leur accorder une préférence exclusive par rapport aux écoles cloisonnées. Dans les deux types d'écoles élémentaires du bassin et dans les écoles secondaires quireçoivent, on retrouve des modèles exemplaires qui feront l'objet d'une étude éventuelle dans les écoles échantillons des quatre régions du Québec aussi bien que dans les écoles de Montréal.

1.38 Selon certaines observations, les écoles à aires ouvertes de la région de Montréal offrent à leurs finissants des avantages d'adaptation au niveau secondaire quant aux valeurs interpersonnelles et à l'indépendance personnelle. Par contre, ce sont l'image de soi et l'attitude favorable vis-à-vis l'école qui priment dans les quatre régions du Québec. Les finissants des écoles cloisonnées de Montréal reçoivent des notes plus élevées pour les mesures de responsabilité face au rendement intellectuel. Nous tenons à souligner encore une fois que ces résultats sont des exceptions qui se répètent dans des classes particulières où l'école secondaire exerce une influence sensible.

1.39 Toutefois, compte tenu de l'ensemble des résultats et même si cette déclaration est retenue et hautement qualifiée, la conclusion qui s'en dégage a tout au plus un caractère neutre qui accorde une certaine préférence aux écoles à aires ouvertes.

DEUXIEME CHAPITRE

Deuxième objectif

2.1 Préciser des mesures éventuelles par lesquelles l'intérêt et les aptitudes des élèves, soit collectivement soit individuellement, peuvent influencer leur adaptation à l'école à "aires ouvertes" ou "décloisonnée".

2.2 Encore ici, les résultats sont à la fois quantitatifs et qualitatifs. Cinq questionnaires sont remplis par les élèves des écoles élémentaires échantillons dont les résultats fournissent la partie quantitative du questionnaire. L'équipe de chercheurs fait diverses observations lors de visites effectuées dans les écoles, elle prend connaissance de recherches antécédantes et procède à l'étude d'ouvrages publiés par la Commission des Ecoles catholiques de Montréal et le ministère de l'Education sur les écoles à aires ouvertes. Voyons d'abord les résultats recueillis des questionnaires.

2.3 Opinion sur l'école. Les 75 questions auxquelles il suffit de répondre vrai ou faux, sont disposées de façon à fournir sept sous-échelles et un résultat global dont l'ensemble est relié au degré auquel l'élève aime ou n'aime pas l'école et les raisons qui le motivent (voir annexe 9). La liste des sous-échelles apparît au paragraphe 1.22, page 27.

2.4 Deux différences significatives au point de vue de la statistique sont trouvées dans les données des écoles de Montréal entre les différents niveaux et les types d'architecture. A la sous-échelle I (Méthodes d'enseignement), la moyenne de la sixième année (9.2) est plus favorable aux enseignants que celle de la quatrième (7.3). A la sous-échelle 3 (les rapports étudiants-enseignants), les élèves dans les aire ouvertes

TABLEAU 2.1

Moyennes d'évaluation des écoles à aires ouvertes et des écoles cloisonnées témoins pour l'indice de l'opinion vis-à-vis de l'école .

Ecoles de la région de Montréal

Ecole élémentaire	Niveau intermédiaire	Niveau senior
21	8.4	8.2
41	7.2	8.7
22	7.2	7.9
42	8.0	8.4
23	8.7	7.4
43	9.5	8.9
24	7.4	9.4
44	9.6	9.4
25	8.1	7.2
45	7.8	8.8

Echantillonnage des Ecoles des quatre régions du Québec

28	8.6	8.8
48	10.2	10.1
29		
49	8.6	8.6
30	8.4	8.4
50	10.6	9.4
31	10.5	9.9
51	7.5	8.6

Note: Pour chaque paire d'écoles qui apparaissent au tableau l'école inscrite au-dessus de la ligne est une école à aires ouvertes et l'école inscrite sous la ligne est une école cloisonnée. Les finissants des deux écoles seront dirigés vers la même école secondaire. Cette forme de tableau s'applique à tous les tableaux suivants de même type.

étaient plus contents (moyenne: 7.8) que dans les aires cloisonnées (moyenne: 7.2). Les différences qui se répètent le plus souvent étaient parmi les écoles et n'avaient aucun rapport avec l'architecture des édifices. C'est sans doute à la sous-échelle 3 que l'on retrouve à vrai dire la différence la plus marquée en raison du fait que sur le plan théorique, l'aspect social du développement de l'enfant est une des priorités des écoles à aires ouvertes. Les moyennes accordées aux écoles et aux divers niveaux dans les sous-échelles apparaissent au tableau 2.1 (page 42).

2.5 Les données qui apparaissent au tableau 2.1 (page 42) ressemblent de bien des façons aux données que l'on rapporte ailleurs dans la présente étude. Dans certains cas les élèves s'accordent à manifester une préférence plus marquée pour leur école que ceux des écoles avoisinantes. Dans d'autres cas, c'est soit une école à aires ouvertes qui a la préférence, l'école 30 par exemple; soit l'école cloisonnées telle l'école 43; soit une école exceptionnelle qui mérite d'être souligné, par exemple, la deuxième année de l'école 23. Enfin, on découvre parfois que les écoles secondaires de tout un secteur géographique sont différentes des autres, par exemple le quartier associé à l'école secondaire 9 et aux écoles élémentaires 29 et 49.

2.6 Comment peut-on expliquer une telle variété de résultats surtout lorsqu'il s'agit là d'un fait courant? Cette situation nous laisse supposer que toutes les écoles offrent des avantages propres à développer des sentiments positifs vis-à-vis l'école, l'apprentissage, les enseignants et les compagnons de classe.

2.7 La seule différence minime que l'étude des moyennes nous permet de découvrir apparaît à la sous-échelle intitulée

"compagnons de classe" pour laquelle nous n'avons pas préparé de tableau. C'est dans les écoles situées dans les milieux moins favorisés que les élèves manifestent des sentiments plus positifs. Ce fait est sans doute relié aux exemples d'amitié qui viennent de l'extérieur; cette constatation sert à nous rappeler que l'école ne constitue qu'une seule source d'éducation. Même les résultats sur lesquels l'école voudrait exercer une influence lui sont peut-être moins attribuables que l'influence que peut exercer l'entourage.

2.8 Dans toutes les sous-échelles du présent questionnaire, (voir parag. 1.22, page 27), voici les écoles qui offrent des résultats positifs et dont nous pouvons tirer profit: St-Fabien (école cloisonnée), Etincelle (école à aires ouvertes) et Jacques-Cartier (école cloisonnée).

2.9 Conception de soi (Piers-Harris). Ce questionnaire comprend 80 articles dont les réponses ne demandent qu'un oui ou non. Il sert à évaluer l'opinion de l'élève vis-à-vis lui-même plutôt que vis-à-vis l'école (voir annexe 12). Tout comme le questionnaire opinion sur l'école, ce dernier est également conçu de façon à fournir un résultat global et des sous-échelles. Ce sont: (1) le comportement, (2) le statut intellectuel et scolaire, (3) l'apparence physique et ses qualités, (4) l'anxiété, (5) la popularité, et (6) la joie et la satisfaction.

2.10 Les résultats s'avèrent un peu plus simples que dans le questionnaire opinion sur l'école. Tout comme dans l'autre cas, la plupart des points qui diffèrent ne sont pas significatifs au point de vue de la statistique y compris les différences que l'on y trouvent entre les écoles à aires ouvertes et les écoles cloisonnées. Dans l'ensemble, les résultats démontrent que les élèves des écoles des quatre

régions du Québec semblent avoir une plus haute opinion d'eux-mêmes que ceux de la région de Montréal. On a observé qu'à la sous-échelle 6 intitulée joie et satisfaction, presque tous les résultats s'avèrent relativement faibles, un fait inquiétant à constater.

2.11 Mesure de la disposition à l'indépendance. Les élèves sont invités à inscrire "vrai ou faux" à côté de chacune des 45 questions soumises (voir l'annexe 11). Ces questions sont destinées à mesurer le degré auquel les élèves sont en mesure de développer des responsabilités personnelles. Ceci constitue un des objectifs de la pédagogie ouverte. Ce domaine ne comprend qu'un résultat global sans sous-échelles.

2.12 Les résultats recueillis de ce questionnaire présentent une variété marquée. Certains résultats sont plus élevés tantôt dans les écoles à aires ouvertes tantôt dans les écoles cloisonnées. Lorsqu'on analyse les résultats des écoles à aires ouvertes et ceux des écoles cloisonnées témoins dans chacune des régions desservies par l'école secondaire, la moyenne est parfois plus élevée et parfois moins élevée. Dans le cas des écoles de la région de Montréal, ce sont les écoles cloisonnées qui accusent une moyenne légèrement plus élevée. Dans celui des écoles des quatre régions du Québec, les résultats des écoles à aires ouvertes sont sensiblement plus élevés. La marge des résultats obtenus dans les écoles des quatre régions du Québec est légèrement plus élevée que celle des écoles de Montréal. L'architecture de l'école présente des différences marquées au point de vue statistique, mais comme on l'a déjà souligné, ces différences ne se poursuivent pas toujours dans la même direction.

2.13 On a remarqué également des différences marquées entre les niveaux de l'école. On souligne, qu'en général, l'indépendance s'affirme davantage en quatrième année qu'en sixième. Cette constatation s'explique sans doute par le fait que la maturité générale et l'habileté s'accroissent avec l'âge.

2.14 En se reportant à nos données détaillées, on compte quatre enseignants dont les classes se voient attribuer une moyenne très élevée, soit entre 29.9 et 30.6. Deux d'entre eux enseignent dans des classes intermédiaires à l'école St-Fabien et de ces quatre enseignants, trois d'entre eux enseignent dans des écoles cloisonnées.

2.15 Responsabilité face au rendement intellectuel. Tandis que l'échelle mesure de la disposition à l'indépendance sert à mesurer l'indépendance personnelle, ce questionnaire sert à évaluer un secteur d'indépendance académique très particulier, soit, le degré auquel l'élève se sent responsable face à son propre rendement intellectuel. (voir l'annexe 10). On fait généralement allusion à cette variable dans les travaux de recherche sous le terme de situation de contrôle. Les élèves sont invités à faire un choix entre les deux explications facultatives de 34 énoncés pour lesquels une moyenne globale est donnée.

2.16 Encore ici, il est intéressant d'observer le tableau 2.2 (page 50) qui illustre et les moyennes des écoles à aires ouvertes et celles des écoles cloisonnées témoins du bassin d'une même école secondaire. Rappelons que ce questionnaire n'a pas été remis à la première et à la deuxième année. A cet égard, les différences que l'on retrouve dans les écoles de la région de Montréal sont sensiblement irrégulières et semblent beaucoup plus attribuables au climat de la classe

et aux enseignants qu'à l'architecture de l'école. Au points de vue statistique, les différences que l'on retrouve entre les types d'architecture sont beaucoup plus marquées dans les écoles du Québec quoique celles-ci ne suivent pas une courbe uniforme.

2.17 Dans l'ensemble, l'école à aires ouvertes semble présenter un léger avantage par rapport à l'école cloisonnée bien que l'on remarque des différences plus prononcées entre certaines classes. Ceci est peut-être un des aspects reliés au comportement des élèves qui a suscité la mise en application d'une pédagogie appropriée dans les écoles à aires ouvertes. On ne peut affirmer que cette formule soit intentionnelle (on n'en a pas la certitude) mais ce qui est certain, c'est que cette pédagogie n'est pas nécessairement dépendante de la disponibilité des écoles à aires ouvertes puisque ce sont des écoles cloisonnées qui ont obtenu les deux moyennes les plus élevées. Remarquons cependant que les enseignants qui ont obtenu les résultats les plus remarquables oeuvrent dans des écoles à aires ouvertes.

2.18 Echelle d'activités de la classe destinée à l'encadrement pédagogique. Les mesures qui précèdent sont des questionnaires auxquels les élèves sont invités à répondre tandis qu'il s'agit ici d'une formule d'évaluation basée sur l'observation que deux des membres de l'équipe de chercheurs doivent remplir lors de visites effectuées dans chacune des classes de l'échantillonnage (voir l'annexe 13). Comme on peut le constater en prenant connaissance des titres des catégories d'observations énumérées plus bas, l'échelle s'applique aux divers types de comportement que l'on retrouve chez les élèves. Ces catégories d'observations sont les suivantes: (1)

comportement agressif, (2) comportement négatif (déplacé) qui cherche à attirer l'attention, (3) manipulation et direction des autres, (4) résistance à l'autorité, (5) activité auto-dirigée, (6) écouter avec une attention profonde, (7) partager et aider,(8) interaction sociale, à rechercher l'appui, l'aide et l'information, (10) suivre les directives d'une façon passive et soumise, (11) observer d'une façon passive et (12) donner suite aux impulsions intérieures. Les résultats s'appliquant aux catégories 1 à 4 sont à l'inverse des articles 9 à 12 dont la tournure est présentée d'une façon négative. Cette inversion permet de calculer le résultat global des activités.

2.19 Les sous-échelles 2, 5, 7, 8, 9, 11, 12 semblent les plus pertinentes à cette étude. On peut s'attendre à voir, par exemple, une interaction sociale plus intense et moins passive là où la pédagogie ouverte est en vigueur. Rappelons, toutefois, qu'il ne faut pas donner autant d'importance au résultat global qu'à chacune des questions.

2.20 Concernant l'agressivité des élèves dans les écoles de Montréal, le résultat global indique que l'agressivité n'est pas très élevée d'une façon générale et qu'il n'y a pas de différence marquée entre les types d'école. Mais le taux varie au niveau des sous-échelles parce qu'une moitié favorise les aires ouvertes et l'autre les aires cloisonnées et que l'agressivité est moins marquée chez les élèves de sixième année. Dans l'échantillon de Montréal on remarque très peu d'agressivité, sauf quelques classes particulières. Dans l'échantillon des quatre régions du Québec l'agressivité est significativement plus marquée d'une école à l'autre, mais encore est-elle minime. L'agressivité est plus élevée chez

les sixièmes années, ces résultats sont plus constants au niveau des sous-échelles.

2.21 Dans le secteur qui traite du comportement négatif qui attire l'attention, sauf quelques exceptions, la proportion est minime. Encore ici, la proportion est légèrement plus élevée dans les écoles des quatre régions du Québec particulièrement dans les classes intermédiaires et seniors.

2.22 La proportion de cas de comportement qui pousse à manipuler et à diriger est plutôt minime dans l'ensemble. Dans ce domaine ce sont les écoles des quatre régions du Québec qui manifestent des différences marquées au point de vue statistique. L'évaluation des écoles à aires ouvertes s'avère moins favorable que celle des écoles cloisonnées. Mais la situation n'est pas alarmante étant donné qu'aucun résultat n'est inférieur à 2.0.

2.23 La mesure traitant de la résistance à l'autorité suit la même courbe. Dans l'ensemble, les résultats s'avèrent favorables; on ne remarque aucune différence dans les écoles de la région de Montréal tandis que l'on découvre un comportement plus négatif chez les élèves senior des écoles des quatre régions du Québec.

2.24 Il existe des différences marquée dans la mesure activité auto-dirigée selon l'architecture de l'école. Dans la région de Montréal, des deux écoles jumelées, c'est l'école à aires ouvertes qui obtient une moyenne plus élevée, tandis qu'on ne trouve aucune différence dans deux autres écoles (on nous a interdit de faire des observations dans une des écoles jumelées). Dans les écoles des quatre régions du Québec les résultats sont également mixtes selon le type d'école.

2.25 La moyenne de la catégorie, porter une attention profonde, est généralement élevée dans les écoles de Montréal et variable

TABLEAU 2.2

Moyennes d'évaluation des écoles élémentaires à aires ouvertes et des écoles cloisonnées jumelées pour la responsabilité du rendement intellectuel.

Ecoles de la région de Montréal.

Ecole élémentaire	Niveau intermédiaire	Niveau senior
21	23.3	24.3
41	20.8	26.0
22	25.7	24.0
42	23.2	25.8
23	24.5	23.7
43	27.6	26.3
24	24.2	27.0
44	24.5	26.6
25	25.5	25.1
45	26.2	24.1

Ecoles des quatre régions du Québec.

28	24.9	24.6
48	28.2	26.9
29		
49	23.1	26.3
30	24.9	26.5
50	23.1	25.0
31	26.0	27.1
51	24.4	26.0

(1) les écoles à aires ouvertes apparaissent au-dessus de la ligne et les écoles à aires cloisonnées, sous la ligne.

dans les écoles des quatre régions du Québec.

2.26 Une autre variable très importante, partager et aider, ne révèle que peu de différences sauf d'une école à l'autre. La plupart des résultats s'avèrent moyens ou faibles ce qui semble indiquer que l'aide est surtout perceptible entre enseignant et élève en classe et non entre les élèves eux-mêmes.

2.27 La moyenne de l'interaction sociale s'avère faible. Les différences que l'on retrouve aussi bien dans les écoles de la région de Montréal que dans celles des quatre régions du Québec sont sensiblement significatives mais irrégulières au point de vue statistique. Seule une école à aires ouvertes, soit le no 26 obtient une moyenne plus élevée que l'école cloisonnée à laquelle elle est jumelée. C'est l'école 53, une école cloisonnée ne faisant pas partie de notre échantillonnage régulier qui reçoit la plus haute moyenne.

2.28 Les résultats de la mesure: rechercher l'appui, l'aide et l'information s'avèrent extrêmement variable bien qu'une faible partie de cette activité fait l'objet de nos observations dans la plupart des classes. L'occasion de participer à ce type d'activité avec d'autres élèves dépend sans doute en grande partie des règlements établis par chaque enseignant. Ces résultats confirment ceux de la mesure: partager et aider.

2.29 La plupart des résultats recueillis de la mesure: suivre les directives d'une façon passive apparaissent favorables. Les seules différences marquées se situent dans les écoles des quatre régions du Québec. Dans un cas, c'est dans une école à aires ouvertes que les résultats sont plus favorables tandis que dans un autre cas, c'est dans une école cloisonnée.

2.30 On constate que dans presque toutes les classes l'observation passive ou la rêverie se manifestent d'une façon généralisée.

2.31 La mesure: donner suite aux impulsions intérieures est un comportement courant. Les résultats sont favorables dans la plupart des cas mais on constate certaines différences selon l'architecture des écoles des quatre régions du Québec.

SOMMAIRE

2.32 La compte rendu des cinq mesures énoncées dans ce chapitre démontre que l'on ne retrouve aucune différence marquée au point de vue statistique entre les élèves qui fréquentent présentement une école à aires ouvertes et ceux qui fréquentent une école cloisonnée pas plus que ces différences sont en faveur de l'un ou de l'autre type d'architecture.

2.33 On ne remarque aucun résultat global qui est en faveur ou qui s'oppose aux écoles à aires ouvertes affectant les intérêts et les aptitudes des élèves tant au point de vue collectif qu'individuel. Quant au deuxième objectif, les élèves dans l'ensemble se forment une opinion d'eux-mêmes à peu près semblable. Par moment, la moyenne des écoles des quatre régions du Québec est uniformément plus élevée quoiqu'il ne s'agit pas d'une courbe préconisant l'un ou l'autre type d'enseignement.

2.34 Effectivement, les écoles à aires ouvertes en elles-mêmes ne se distinguent pas des autres. Quelques écoles présentent certaines exceptions où le niveau en particulier et la classe même peuvent varier. Il semble que les résultats obtenus dans les écoles qui fonctionnent sous certains types de direction sont plutôt attribuables à leur habileté et à l'influence qu'ils exercent sur leurs enseignants.

2.35 L'habileté à assumer la responsabilité de son propre rendement intellectuel offre une garantie de succès à l'élève une fois qu'il aura atteint le niveau secondaire et l'âge adulte. Il est intéressant de constater que l'encouragement que l'on porte à cette caractéristique de l'école à aires ouvertes donne de bons résultats. Il faut toutefois mettre le lecteur en garde à l'effet qu'il n'y a aucune preuve qui nous permette de croire qu'un tel résultat soit attribuable à l'école à aires ouvertes. Ce qui compte avant tout c'est de porter une attention toute particulière au travail de l'enseignant et au climat que l'école peut créer. On constate que les enseignants oeuvrant dans les écoles à aires ouvertes sont déjà sensibilisés à l'importance de cette question. Il se peut qu'il existe quelque doute au sujet du degré d'indépendance que les expériences scolaires peuvent exiger tant au niveau élémentaire que secondaire. Nous désirons à cet effet rappeler au lecteur qu'il s'agit là de la variable dans laquelle les finissants des écoles cloisonnées ont excellé une fois qu'ils ont été admis au niveau secondaire (voir paragraphes 1.30 et 1.[illegible], page 31). On ne peut trop insister sur la nécessité d'établir des rapports étroits entre les deux niveaux.

2.36 Les écoles à aires ouvertes répondent à un grand nombre d'attentes supplémentaires variant de la collaboration du personnel à l'apprentissage individualisé, à l'enrichissement des activités sociales et au développement personnel de l'élève (voir annexe 3, page 172), en consultant les résultats recueillis, les deux derniers secteurs, soit les activités sociales et l'indépendance, voilà deux domaines auxquels nos résultats n'accordent qu'un appui modéré. Il n'y a aucune preuve cependant que les écoles à aires ouvertes puissent présenter quelques

désavantages.

2.37 Les avantages qu'offre l'architecture à aires ouvertes ne semblent pas dépendre de l'existence même des aires ouvertes. Les avantages que celle-ci représentent dans les rapports entre élèves et compagnons et les enseignants, entre eux, ne semblent pas avoir été élaborés. On observe que dans la plupart des écoles à aires ouvertes, les classes ont tendance à fonctionner en groupes autour d'un enseignant. Les exceptions à cette règle amènent à souligner un autre point important. En effet, on découvre qu'un grand nombre d'enseignants oeuvrant dans les écoles cloisonnées dispensent la pédagogie ouverte d'une façon très efficace.

2.38 L'adaptabilité à la pédagogie ouverte n'est peut-être pas encore une question valable. Jusqu'à présent, les variables sociales que l'on semble favoriser dans les écoles à aires ouvertes auraient pu et ont été facilement mises en application dans les écoles de conception traditionnelle. Au moment où l'architecture à aires ouvertes présente une différence marquée dans les réalisations de l'école, on devrait alors pouvoir procéder à l'évaluation de l'adaptabilité de l'élève à l'un ou l'autre type d'école.

2.39 Il est fort possible que l'on puisse mettre en application tous les éléments de la pédagogie la plus souhaitable dans n'importe quel type d'architecture. Ce sont les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants qui décident de l'endroit et des activités scolaires de chacun. Lorsqu'on analyse le comportement des élèves, comme nous l'avons fait dans ce chapitre, on ne doit pas nécessairement assumer que les points qui ont fait l'objet de nos observations, sont nécessairement ou essentiellement le résultat de leurs intérêts et de leurs aptitudes.

2.40 Tout effort visant à allier l'enseignement aux aptitudes et aux intérêts exigerait que des dossiers comportant de telles informations soient gardés à l'école. Nous regrettons d'avouer que lors de nos recherches, ces dossiers scolaires ne nous ont fourni que fort peu de renseignements. Nous sommes conscients des problèmes politiques et éthiques que peut entraîner le maintien de telles données. Toutefois, si l'on veut assurer le succès de la mise en application de la pédagogie ouverte, on devrait pouvoir disposer de ces renseignements qui exigent encore plus de précisions que l'enseignement traditionnel. Il faut une répartition plus intense des responsabilités vis-à-vis des élèves, de leurs besoins afin qu'ils arrivent à prendre leurs propres décisions face à leur apprentissage et à l'enseignement.

2.41 Il y aurait lieu que les commissions scolaires, les enseignants, les parents, les administrateurs et le ministère de l'Education cherchent à trouver un compromis sur le point crucial que présente les dossiers d'élèves. C'est une lacune sérieuse pour les enseignants de devoir redécouvrir tous les ans les intérêts et les aptitudes de leurs élèves.

TROISIEME CHAPITRE

Troisième objectif

3.1 Citer les secteurs où les enseignants et les administrateurs des écoles à aires ouvertes pourraient tirer profit de cours de perfectionnement.

3.2 Deux types de données appuient cet objectif. Le premier relève de l'observation. A l'aide de quatre instruments différents et lors de visites, nous mesurons d'une façon directe, le degré de pédagogie ouverte dispensée dans toutes les classes et les écoles. Les résultats recueillis sont reliés à la conception architecturale. Le second relève du questionnaire. Les enseignants qui oeuvrent dans les écoles à aires ouvertes sont soumis à une évaluation préparée à leur intention. Les résultats recueillis feront l'objet dans le présent chapitre d'un compte rendu particulier. Tout comme dans les premiers chapitres, nous nous limiterons à relater les faits importants et à donner un aperçu des échanges.

3.3 La formule-esquisse sur l'utilisation des aires traite de l'organisation physique d'un secteur de l'enseignement et est remplie par les observateurs (voir l'annexe 14). Les cinq points à l'étude sont les suivants: (1) l'aménagement des pupitres, (2) l'emploi de la superficie réservée au secteur de travail, (3) le décor, (4) l'existence des secteurs réservés à l'étalage, et (5) les cloisons. Les résultats notés par l'observateur sont ainsi établis: 1 (faible), 2 et 3 (élevé). Ils révèlent un total comportant un minimum de 5 et un maximum de 15. La moyenne élevée indique que l'espace

est aménagé de façon à faciliter la pédagogie ouverte.

3.4 Dans l'ensemble, les résultats ne démontrent aucune différence marquée soit au point de vue type d'architecture soit au point de vue niveaux scolaires. Dans la région de Montréal la plupart des résultats s'avèrent faibles, c'est-à-dire, entre 6 et 10. Dans les écoles des quatre régions du Québec, les résultats s'élèvent aux environs de 10 ou plus, sauf dans une école. Dans ce cas, les résultats démontrent une différence marquée accordant la préférence aux écoles à aires ouvertes. Dans les écoles des quatre régions du Québec, l'organisation des aires ouvertes se prête bien à la pédagogie ouverte comme c'est aussi le cas des aires cloisonnées, à une exception près. Les données qui appuient cet énoncé sont présentées au tableau 3.1, (page 59).

3.5 On retrouve les mêmes résultats dans une large mesure à la première sous-échelle, c'est-à-dire, l'aménagement des pupitres: Cet aspect représente un facteur essentiel dans la réorganisation de l'espace physique destiné à la pédagogie ouverte.

3.6 La deuxième échelle touche l'usage de la surface de la classe réservée au secteur du travail. Elle donne des résultats analogues. Les enfants en bas âge passent plus de temps à s'occuper sur le plancher, ce qui n'a rien d'étonnant. Dans les écoles des quatre régions du Québec, il y a également une interaction marquée au point de vue de la statistique selon le type de niveau. Ceci signifie que tandis que les généralisations énoncées ci-dessus s'avèrent vraies dans l'ensemble, on retrouve des exceptions remarquables spécialement dans le cas d'écoles jumelées. Par exemple, on observe que des classes de niveaux élevés

utilisent un plus grand secteur...ou encore, qu'une école cloisonnée fait un usage à peu près égal de l'espace qu'une école à aires ouvertes.

3.7 Dans les deux aspects étroitement reliés, le décor et l'étalage, on observe peu de différence marquée dans l'un ou l'autre échantillonnage. L'évaluation des écoles des quatre régions du Québec est élevée la plupart du temps tandis que l'évaluation des écoles de la région de Montréal accuse une faiblesse dans l'un et l'autre cas, sauf quelques exceptions. Si l'on veut établir des comparaisons aussi absolues entre les échelles d'observations des écoles échantillons, il faut bien se rappeler qu'il s'agit de procéder à titre expérimental compte tenu de la diversité des attentes des évaluateurs. C'est en déterminant la façon dont les variables sont reliées dans chaque cas que l'on peut arriver à établir une comparaison plus précise entre les échantillonnages.

3.8 Les résultats du dernier point à l'étude, les cloisons sont identiques dans les deux échantillonnages. Ils servent en quelque sorte de barème aux évaluateurs et permettent de vérifier la validité de leur travail. Il y a nécessairement plus de cloisons dans les écoles traditionnelles, mais dans le cas d'une école à aires ouvertes de la région de Montréal, on trouve plusieurs cloisons. Notons que les résultats de cette école au point de vue décor et du secteur réservé à l'étalage se sont avérés faibles bien que l'on ne puisse donner comme excuse qu'il n'y a pas suffisamment de surface murale pour faire ces étalages.

3.9 Il ressort qu'il n'y a pas de différence nette et précise entre l'architecture et la pédagogie, même si nous en avons relevé une au niveau de la disposition générale des pupitres,

TABLEAU 3.1

Total des moyennes relatives à la Formule-Esquisse du projet

Ecoles de la région de Montréal.

Ecole élémentaire	Primaire	Intermédiaire	Senior
21	8.0	11.0	10.0
41	6.5	6.0	8.0
22	7.0	6.8	7.3
42	observations impossibles		
23	8.0	12.0	8.0
53	8.0		
43	6.0	4.5	9.5
24	11.0	5.5	10.0
44	8.0	6.8	changement de professeurs
25	7.0	6.0	7.5
45	8.0	6.0	8.0

Ecoles des quatre régions du Québec.

28	8.5	12.0	12.0
48	8.3	9.3	13.0
29	14.3	15.0	12.7
49	7.3	6.3	7.5
30	-	12.3	10.7
50	10.0	10.8	10.0
31	11.6	9.8	10.8
51		7.5	10.8

Note 1: Au-dessus de la ligne, aires ouvertes.
Au-dessous de la ligne, aires cloisonnées.

dans les écoles des quatre régions du Québec. Mais quant au décor, à l'étalage ou aux cloisons il n'y en a pas, sans compter qu'il est indéniable que les écoles traditionnelles comptent beaucoup plus de secteurs cloisonnés. Il apparaît que les aires ouvertes peuvent être utilisées d'une façon très traditionnelle tandis que les aires cloisonnées peuvent l'être d'une façon très ouverte. C'est le cas, entre autres, de l'école Jacques-Cartier. Cependant, l'école Commandeur-Desjardins peut servir de parfait exemple quant à l'utilisation de la surface physique des aires ouvertes.

3.10 Echelle d'évaluation Walberg-Thomas. Les 50 questions que comporte cet instrument sont généralement remplies par les enseignants. Dans les écoles des quatre régions du Québec elles le sont dans une entrevue individuelle avec l'observateur. Chaque article est évalué selon une échelle répartie en 4 points, (voir l'annexe 15). L'ouverture des programmes donne un résultat global ainsi que sept sous-échelles (on en compte généralement 8 mais nous avons réuni les numéros 7 et 8). Les sous-échelles traitent des secteurs suivants: (1) réserve de matériel d'apprentissage et d'équipement, (2) diagnostic (évaluation antérieure à l'enseignement, (3) enseignement, (4) évaluation ultérieure à l'enseignement, (5) cordialité et bonté, (6) sentiment d'appartenance à un groupe, usage de l'environnement et (7) hypothèses des enseignants sur l'apprentissage, y compris (8) rôle de l'enseignant.

3.11 Les résultats reliés à ces secteurs sont sensiblement les mêmes pour les écoles de la région de Montréal et celles des quatre régions du Québec. A l'exception des cas énoncés plus bas, il n'y a pas de différence marquée au point de vue statistique soit au niveau de l'architecture, soit au

niveau des degrés. Les différences au point de vue statistique sont à peu près générales entre les écoles. Toutefois, on retrouve des résultats variables, particulièrement si l'on analyse les écoles témoins à l'intérieur des quartiers où se situent les écoles secondaires. Le tableau 3.2 (page 62), illustre ces résultats ainsi que l'ensemble des résultats de ce test.

3.12 Ces données comportent une grande variété de résultats. Dans certaines régions on ne trouve aucune différence marquée entre les écoles jumelées tandis que dans d'autres régions, les différences sont considérables et ne sont pas toujours dans la même direction. Par exemple, on retrouve à l'intérieur de certaines écoles des différences marquées d'une classe à l'autre. Il est évident que les capacités respectives des enseignants et administrateurs déterminent dans une large mesure la réalisation des avantages pédagogiques.

3.13 Cette image générale comporte trois exceptions. Premièrement, à la sous-échelle 4, l'évaluation, les différences d'une école à l'autre ne sont pas très marquées dans les écoles des quatre régions du Québec. Le compte rendu de notre évaluateur démontre que, dans l'ensemble, on porte une attention particulière à l'évaluation. Deuxièmement, à la sous-échelle 7, hypothèses sur l'apprentissage, le rôle de l'enseignant, on retrouve dans ces mêmes écoles une interrelation marquée au point de vue statistique provenant d'un résultat très élevé dans une classe de premier cycle à aires ouvertes et d'un résultat très faible dans une classe de deuxième cycle d'une école cloisonnée. Ces résultats sont considérés comme des exceptions mineures qui n'affectent pas l'ensemble de la situation. Troisièmement, la sous-échelle 5, cordialité et bonté, indique qu'il existe des différences marquées au point de vue statistique entre les types d'architecture des

TABLEAU 3.2

Total des moyennes de l'échelle d'évaluation Walberg Thomas.

Ecoles de l'échantillonnage de Montréal et des quatre régions du Québec.

Niveau élémentaire.

Ecole élémentaire[I]	Primaire	Intermédiaire	Senior	Total de l'école
21	141.0	127.0	161.5	147.8
41	158.5	145.0	159.5	154.3
22	147.0	142.5	154.3	149.5
42	-----	-----	-----	-----
23	145.0	158.0	155.0	152.7
43	139.0	159.0	157.0	154.2
24	130.0	120.5	136.0	128.6
44	168.0	125.7	121.5	131.3
25	124.0	119.0	130.0	125.8
45	129.0	124.5	138.0	130.6
28	134.0	142.5	133.0	137.0
48	156.0	167.0	161.5	161.5
29	156.7	162.0	140.0	152.0
49	148.0	150.0	143.0	146.4
30	146.0	159.0	144.0	149.7
50	149.5	142.0	146.0	146.0
31	153.0	159.0	163.3	160.2
51	-----	139.0	143.3	141.6

Note I: Au-dessus de la ligne, aires ouvertes.
Au-dessous de la ligne, aires cloisonnées.

écoles de la région de Montréal. Dans l'ensemble, cependant, les différences ne sont pas considérables au point de vue statistique. La plupart, mais non toutes, des comparaisons établies par paires accordent la préférence aux écoles cloisonnées.

3.14 Ces données démontrent qu'en autant que cette échelle sert à mesurer ce secteur, les écoles à aires ouvertes de notre échantillonnage n'offrent aucun avantage pédagogique. La question de savoir si, oui ou non on peut en découvrir, pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure.

3.15 Fiche des priorités d'observation de l'enseignant. (Teacher practices observation record). Cette échelle d'observation comprend 74 articles regroupés en 8 sous-échelles dont voici la liste: (1) concentration sur l'enseignant ou sur l'élève, (2) nature du problème, (3) développement des idées, (4) usage de la matière, (5) évaluation, (6) différenciation, (7) motivation, contrôle, et (8) analyse de processus d'interaction. Certains de ces titres peuvent sembler obscurs, mais en revisant les questions particulières qui s'y rattachent (voir l'annexe 16) on arrive à les comprendre davantage, (tableaux 3.3 et 3.4, pages 64 et 65).

3.16 Les résultats de cette fiche d'observation sont sensiblement les mêmes que ceux que l'on retrouve ailleurs dans le présent rapport. Notamment les comparaisons que l'on établit entre les divers types d'architecture des écoles d'un degré à l'autre et d'une école à l'autre ne présentent presque pas de marge significative au point de vue statistique. Toutefois, on remarque que plus l'unité soumise à l'étude est petite, plus on y trouve des distinctions. Notons, entre autres, la grande variété des résultats qui apparaissent au tableau 3.4, (page 65),

TABLEAU 3.3

Moyenne de l'échelle "Walberg-Thomas" relative à la sous-échelle 5: l'évaluation dans la région de Montréal.

Niveau élémentaire.

Ecole	Primaire	Intermédiaire	Senior
21	8.0	8.0	12.0
41	12.5	12.5	12.5
22	10.0	10.5	12.0
42	observations impossibles		
23	1.5	12.5	12.0
43	8.0	12.5	14.0
24	12.0	8.5	11.5
44	15.0	12.7	9.5
25	11.0	10.0	12.5
45	12.5	10.5	11.5

Note I: Au-dessus de la ligne, aires ouvertes
Au-dessous de la ligne, aires cloisonnées

TABLEAU 3.4

Total des moyennes relatives à la fiche des priorités d'observation de l'enseignant.

Montréal et Québec

Ecole élémentaire	Primaire	Intermédiaire	Senior	Total de l'école
21	69.0	122.5	86.0	92.5
41	120.8	116.0	160.0	----
23	71.0	158.0	80.5	103.2
43	141.0	166.5	154.5	154.0
24	95.0	90.0	88.0	91.0
44	----	78.5	75.5	77.5
25	86.0	69.0	113.0	88.3
45	92.5	129.0	43.0	88.2
28	107.7	135.5	142.0	129.1
48	140.3	127.0	153.8	147.7
29	138.3	115.7	145.7	133.5
49	124.7	96.7	102.8	107.5
30	----	107.0	111.4	109.4
50	125.5	138.0	122.5	127.3
31	138.0	125.8	120.0	128.1
51	----	114.0	129.9	125.1

Note I : Au-dessus de la ligne, aires ouvertes
Au-dessous de la ligne, aires cloisonnées

Note II : Certaines données n'étaient pas disponibles

3.17 Le tableau 3.4 (page 65) illustre bien l'importance de poser des questions concernant la pédagogie ouverte et non des questions sur l'architecture. Le type d'architecture dans l'ensemble n'y joue aucune importance. A titre d'exemple, citons que les moyennes obtenues pour les écoles des quatre régions du Québec s'élèvent à 124.0 pour les écoles à aires ouvertes et 125.4 pour les écoles cloisonnées. Cependant, dans le cas de jumelage particulier, par exemple les écoles 23 et 43, on découvre des différences intéressantes. Les différences sont encore plus significatives dans le cas des degrés à l'intérieur même des écoles. Les données originales d'une classe de l'école 48 révèlent que la moyenne est parmi les plus élevées, soit 140.3 et l'évaluation de trois enseignants est de 156, 155 et 110. La variété globale des résultats des enseignants est encore plus marquée. C'est un enseignant d'une école à aires ouvertes, l'école Saint-Louis (209) et un enseignant de chacun des trois degrés de l'école Saint-Fabien qui obtiennent les résultats les plus élevés, soit 180, 184 et 204; il s'agit ici d'une école cloisonnée de l'échantillonnage de Montréal. Deux enseignants de l'école Etincelle des régions du Québec se sont vus accorder une moyenne de 163. La moyenne la plus faible est de 43. Cet écart phénoménal disparaît complètement si l'on analyse le regroupement des données.

3.18 Deux évidences se dégagent de ces données. D'abord l'enseignant puis la direction de l'école, tous les deux, jouent une grande part. Le fait que trois des résultats les plus élevés appartiennent à une seule école n'est pas une simple coïncidence; il s'agit de plus d'une école cloisonnée. La pédagogie ouverte susceptible d'être appliquée d'une façon systématique est à peu près inexistante, d'autant plus que c'est aux enseignants

qu'incombe la responsabilité de l'appliquer, responsabilité qui est justifiable mais qui manque d'appui. La pédagogie fait l'objet d'observations plus fréquentes dans des classes particulières que dans des écoles entières ou des régions et rarement dans un secteur entier du système scolaire (tel toutes les écoles à aires ouvertes).

3.19 Les résultats significatifs obtenus par cette échelle ne pertubent pas le résultat global et peuvent se résumer ainsi: Il y a des différences considérables au sujet de l'échelle I, concentration sur l'enseignement ou sur l'élève, entre les degrés dans les écoles des quatre régions du Québec et de l'échelle 5, l'évaluation, dans les écoles des quatre régions de Montréal. Les classes primaires se concentrent davantage sur l'élève. De plus, une évaluation approfondie dans les classes plus avancées révèle qu'il s'agit là d'un fait qui se répète. L'interaction entre le degré et l'architecture de l'école comporte une distinction marquée au point de vue statistique dans les écoles de la région de Montréal à la sous-échelle 3, développement des idées. A cet effet, certaines écoles obtiennent d'excellents résultats tandis que d'autres manifestent une faiblesse; cet écart ne se produit cependant qu'à l'intérieur de certains degrés.

3.20 Dimensions de l'enseignement (DISC). Ce questionnaire complexe comprend deux formules, l'une à être complétée par les enseignants l'autre par la direction d'école (voir annexes 17 et 18). Cette dernière version est également remplie par les directeurs adjoints et quelques enseignants renseignés sur l'ensemble de la situation de l'école. En raison de sa conception, ce questionnaire ne peut être facilement soumis à la même analyse que les autres résultats recueillis. Voici donc une description générale des résultats pertinents. Ce questionnaire a pour but principal de mesurer l'ouverture des programmes scolaires,

tout particulièrement en ce qui a trait à la planification, à l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage et à la participation des élèves. La formule destinée à l'enseignant est axée sur la classe ou le groupe tandis que celle de la direction d'école concerne l'ensemble de l'école.

3.21 Les résultats du questionnaire de l'enseignant sont très limités mais s'accordent avec certains secteurs du présent rapport où l'on rapporte une préférence moins marquée pour les écoles à aires ouvertes que pour les écoles cloisonnées. Des onze cas qui nous permettent d'établir une comparaison entre les enseignants d'un degré donné dans les deux types d'école, ce sont neuf enseignants oeuvrant dans des écoles cloisonnées qui obtiennent les meilleurs résultats. Au nombre des 58 bonnes réponses recueillies des questionnaires destinés aux enseignants, les sept résultats les plus élevés appartiennent à des enseignants affectés à des écoles cloisonnées et trois d'entre eux enseignent à la même école.

3.22 La conclusion qui se dégage de ces données, démontre que l'ouverture de l'enseignement n'est pas attribuable à l'architecture. Les explications à une pédagogie ouverte tiennent beaucoup plus au leadership, à l'effort, à l'habileté et à l'intérêt dont certains enseignants font preuve.

3.23 Les résultats du questionnaire destiné aux directions d'école appuient davantage le rapport pédagogique qui existe entre les prévisions des aires ouvertes et de la pédagogie ouverte. Cette tendance est particulièrement marquée dans les écoles des quatre régions du Québec comme l'indique le tableau 3.5 où l'on peut constater que les écoles à aires ouvertes du Québec l'emportent généralement sur les écoles cloisonnées. Ce n'est pas le cas, cependant, dans les écoles de la région de Montréal où là encore les conclusions démontrent qu'il n'y a aucun

TABLEAU 3.5

Total des moyennes du questionnaire sur les dimensions de l'enseignement à l'intention des directions d'école et des directeurs-adjoints.

Ecole élémentaire [I]	Résultats de personnes affectées à chacune des écoles de la région de Montréal et des quatre régions du Québec.				
Ecoles de la région de Montréal.					
21	4.75	3.14			
41	2.28	3.58	5.18		
22	2.46	2.43	2.42		
42	2.93	2.68	4.79		
23	3.76	3.22	3.38		
43	3.71	2.44	0.48		
24	3.84				
44	2.17	2.44	3.88	3.71	
25	3.45	2.57	1.69	2.47	2.81
45	4.66	4.35			
Ecoles des quatre régions du Québec.					
28	4.91	4.52	4.52		
48	4.22	3.03			
29	5.07	6.42	5.92		
49	3.18	4.64	4.66		
30	3.79	2.99	4.98	3.57	3.40
50	2.02	4.11	2.27	2.30	
31	4.09	5.71	3.25		
51	1.05	4.02	3.31		

Note I : Au-dessus de la ligne, aires ouvertes

Au-dessous de la ligne, aires cloisonnées

rapport. En se basant sur d'autres résultats recueillis dans cette étude et de l'avis des administrateurs scolaires, il semble que l'effort particulier qu'on a mis à l'implantation de la pédagogie ouverte dans diverses écoles à aires ouvertes des quatre régions du Québec a donné des résultats désirables au niveau de l'ensemble de la situation scolaire. Cette affirmation n'est cependant que partiellement appuyée dans la section qui suit et qui traite du questionnaire à l'intention des enseignants des classes à aires ouvertes.

3.24 Ces données comportent une autre anomalie. En effet, l'ensemble des informations remises par les divers personnels administratifs manquent de coordination. Cette irrégularité découle peut-être de l'absence d'échanges et d'ententes sur la politique et la philosophie de l'enseignement à l'intérieur même de la direction d'une école. Nous avons déjà remarqué que ces résultats diffèrent généralement de ceux des enseignants. Une certaine unité dans les perceptions telles que celles que cet instrument nous permet de mesurer serait très profitable pour une école qui jouit d'un climat positif.

3.25 <u>Questionnaire destiné aux enseignants des classes à aires ouvertes</u>.

Les enseignants des écoles à aires ouvertes des deux échantillonnages sont appelés à répondre à ce questionnaire (voir l'annexe 19). Les questions 8, 9, 13 à 18, 20, 21, 28, 29 et 30 dont la liste est présentée plus bas, sont celles qui se rapportent le plus directement à l'objectif visé. Les réponses aux dix premières questions sont exprimées en pourcentage. Les questions 28, 29 et 30 demandaient des commentaires dont le sommaire est présenté ci-après.

3.26 Les réponses à la question numéro 8 apparaissent au tableau 3.6.

TABLEAU 3.6

Enseignez-vous d'une façon différente de ce que vous faites en classe régulière? "Votre méthode d'enseignement actuelle diffère-t-elle de celle que vous employiez dans une classe régulière?"

Catégories de réponses dans les formules anglaises.	Montréal	Québec	Catégories de réponses dans les formules françaises.
toujours	59.3%	54.7%	oui
généralement	18.6%	13.2%	non
parfois	8.5%	22.7%	je n'ai jamais...
rarement	5.1%	9.4%	(pas de réponse)
jamais	8.5%	-----	

Plus de la moitié des enseignants anglais n'ont jamais enseigné dans une classe régulière. Dans la première ligne (où il n'y a pas de problème d'interprétation entre les deux formules,) l'affirmation des enseignants qui veut que leur méthode d'enseignement soit différente vient en contradiction avec nos observations et les résultats recueillis plus tôt. A moins que certains enseignants qualifient de différent ce qui ne s'applique qu'à l'étendue et pas nécessairement à la pédagogie ouverte.

3.27 Les réponses à la question numéro 9 apparaissent au tableau 3.7.

TABLEAU 3.7

Les professeurs de votre groupe font-ils du "team teaching?"
"L'organisation de votre secteur est-elle favorable à l'enseignement par équipe?"

	Montréal	Québec
oui	46.0%	52.8%
non	53.0%	34.0%
pas de réponse	0%	13.2%

Ces derniers résultats confirment ce que nous avons souligné plus tôt à l'effet que les écoles à aires ouvertes des quatre régions du Québec obtiennent des résultats légèrement plus marqués vers la pédagogie ouverte que celles de la région de Montréal. Notons, toutefois, que ni l'un ni l'autre des échantillonnages n'avance à grands pas dans cette direction. Le paragraphe 3.8 ci-dessous illustre ce problème.

3.28 Les réponses à la question numéro 13 apparaissent au tableau 3.8.

TABLEAU 3.8

"La majorité des élèves aiment-ils travailler en aires ouvertes?"

	Montréal	Québec
oui	74.6%	67.9%
non	16.9%	26.4%
pas de réponse	8.5%	5.7%

Contrairement aux résultats obtenus dans les écoles élémentaires concernant le "School Sentiment Index", les enseignants sont plus positifs que les élèves.

3.29 Les réponses à la question numéro 14 apparaissent au tableau 3.9

TABLEAU 3.9

"L'aire ouverte a-t-elle des effets sur l'indiscipline?"
"Quelle influence l'école à aires ouvertes peut-elle exercer sur les problèmes de discipline?".

	Montréal	Québec
plus de problèmes	30.5%	50.9%
à peu près les mêmes problèmes	25.4%	9.4%
moins de problèmes	44.1%	34.0%
aucune réponse	-----	5.7%

Il est surprenant de constater que les élèves qui fréquentent les écoles des quatre régions du Québec semblent affectés d'une façon plus défavorable par l'école à aires ouvertes et par ce qui s'y passe. Il s'agit là d'un problème auquel les écoles concernées devront elles-mêmes trouver une solution.

3.30 Les réponses à la question numéro 15 apparaissent au tableau 3.10

TABLEAU 3.10

"La plupart des parents aiment-ils ce genre d'école?"
"Croyez-vous qu'en général les parents favorisent ce genre d'école?"

	Montréal	Québec
oui	49.2%	28.3%
non	30.5%	56.5%
pas de réponse	20.3%	15.1%

On retrouve ici une distinction marquée et une faiblesse à laquelle les commissions scolaires et les écoles des quatre régions du Québec devront remédier en impliquant les parents dans les grandes politiques reliées à l'enseignement à aires ouvertes. Les résultats recueillis à ce sujet des écoles de la région de Montréal sont conformes au sondage Gallup effectué en 1975. En effet environ la moitié des personnes interrogées qui avaient déclaré connaître ce en quoi consiste l'enseignement ouvert étaient également d'accord avec ce processus; le nombre cependant ne représentait qu'une proportion de 27%. On peut donc conclure qu'il n'y a pas suffisamment de programmes d'information destinés aux parents.

3.31 Les réponses à la question numéro 16 apparaissent au tableau 3.11

TABLEAU 3.11

"Comment les élèves apprennent-ils en aires ouvertes?"
"A votre avis quelle influence les aires ouvertes peuvent-elles exercer sur l'apprentissage de l'élève?".

	Montréal	Québec
plus d'influence	10.2%	17.0%
à peu près la même influence	72.9%	50.9%
moins d'influence	16.9%	28.3%
aucune réponse	-----	3.8%

Dans l'ensemble, mais plus particulièrement à Montréal, les enseignants semblent être conscients du fait que l'apprentissage académique n'est pas très affecté compte tenu que ce ne sont pas les objectifs académiques qui distinguent la pédagogie ouverte de la pédagogie traditionnelle.

3.32 Les réponses à la question numéro 17 apparaissent au tableau 3.12.

TABLEAU 3.12

"Les élèves peuvent-ils se développer mieux en aires ouvertes?"
"A votre avis, l'enseignement dans des classes à aires ouvertes offre-t-il de meilleurs avantages de développement de l'élève que les classes traditionnelles?"

	Montréal	Québec
oui	39.0%	60.4%
non	52.5%	26.4%
pas de réponse	8.5%	13.2%

Voici un compte rendu sommaire à cet effet. Si l'on regarde les résultats relatifs au deuxième objectif, on découvre une certaine corroboration avec les pourcentages de ce tableau. En effet, on a découvert que le développement non académique de l'élève est légèrement supérieur dans les écoles des quatre régions du Québec tant dans les écoles à aires ouvertes que dans les écoles cloisonnées. Serait-ce la confiance que donne l'enseignant qui explique cette situation? On peut tout du moins affirmer que les enseignants affectés aux écoles des quatre régions du Québec sont plus conscients qu'il s'agit là d'un domaine où la pédagogie ouverte offre un certain avantage.

3.33 Les réponses à la question numéro 18 apparaissent au tableau 3.13.

TABLEAU 3.13

"Estimez-vous que les aires ouvertes sont appropriées à l'âge de vos élèves?".

	Montréal	Québec
oui	64.4%	77.4%
non	30.5%	17.5%
pas de réponse	5.1%	5.7%

On est généralement d'accord à ce sujet. Les motifs susceptibles d'être à l'encontre des résultats recueillis pourraient faire l'objet d'une analyse éventuelle particulièrement dans la région de Montréal lors d'ateliers de travail ou toutes autres sessions d'étude.

3.34 Les réponses à la question numéro 20 apparaissent au tableau 3.14

TABLEAU 3.14

"A votre avis, quel est le nombre idéal de classes que devraient comprendre les aires ouvertes?".

	Montréal	Québec
1	50.8%	77.4%
2	22.0%	9.4%
3	15.3%	7.4%
pas de réponse	11.9%	5.7%

Les données sont déconcertantes en raison des contradictions que l'on y trouve. Pourquoi la plupart des enseignants conçoivent-ils les aires ouvertes comme étant plus appropriées à une seule classe d'élèves? Pourquoi cette perception prédomine-t-elle dans les écoles des quatre régions du Québec alors que les données démontrent que celles-ci s'orientent davantage vers la pédagogie ouverte? Les enseignants reconnaissent, sans doute, les

avantages pédagogiques que présentent les aires ouvertes, mais les voient comme étant compromis par les réalités qu'elles présentent: notamment, les groupes d'élèves nombreux, le partage des tâches d'enseignement avec les autres, l'absence de vie privée qu'ils jugent comme étant un élément essentiel à leur confidence et à leur compétence. Les réponses aux questions numéros 21, 28, 29 et 30 ci-dessous, viennent à l'appui de ce débat.

3.35 Les réponses à la question numéro 21 apparaissent au tableau 3.15

TABLEAU 3.15

"A votre avis, une aire fermée est-elle nécessaire pour certains cours?".

	Montréal	Québec
oui	98.3%	100%
non	1.7%	----
aucune réponse	-----	----

Les cours qui répondent parfaitement à cette description sont la musique, les langues secondes et l'orthopédagogie.

3.36 La question numéro 28 qui s'adresse aux enseignants est la suivante: "Veuillez inscrire quels sont les avantages, les lignes de force, les traits positifs des écoles à aires ouvertes." Il n'y a pas de grandes variétés de réponses à ces trois questions. Nous vous présentons toutes les réponses par ordre de fréquence en commençant par celle que l'on retrouve le plus souvent. Nous considérons cette variété de réponses relativement restreinte comme un indice positif de l'opinion des enseignants. Nos commentaires sont inscrits entre parenthèses.

(1) un sens d'ouverture d'esprit et une interaction libre entre les enseignants (avantage éventuel compte tenu que selon nos observations, on y trouve que peu d'interaction),

(2) l'enseignement par équipe,

   (a) une meilleure répartition des tâches relatives à la répartition du matériel et à la préparation des cours,

   (b) partage des idées (encore ici, la réponse à cette question est purement théorique puisque seuls quelques enseignants reconnaissent qu'ils travaillent en équipe; selon nos observations, le travail d'équipe n'existe pas dans certains cas exceptionnels),

(3) le regroupement des élèves présente plus d'avantages,

(4) les élèves sont en mesure de faire plus ample connaissance avec ceux des autres classes et de constater que la vie de l'école est sensiblement reliée à la leur.

(5) local de travail mieux aménagé et secteur de travail permettant la mise en application de projets d'envergure,

(6) les élèves acquièrent un meilleur comportement social, apprennent à partager, à communiquer et à respecter les droits des autres,

(7) les élèves apprennent à assumer leurs propres responsabilités, à devenir autonomes et honnêtes (voir le premier et le deuxième objectif pour échanger à ce sujet).

(8) les élèves sont physiquement regroupés plus près de vous du fait qu'ils sont assis par groupes sur le plancher et bénéficient davantage de l'enseignement (le paragraphe 3.6 ci-dessus, confirme l'efficacité de l'usage des aires de plancher dans certaines écoles).

(9) les élèves bénéficient d'une plus grande individualisation,

(10) les élèves acquièrent une meilleure discipline (le paragraphe 2.12 vient partiellement à l'appui de cette affirmation) et

(11) favorise la co-évaluation et l'échange avec les autres enseignants concernant le progrès et le comportement des élèves.

3.37 Le bien fondé de cette conclusion c'est que l'ensemble de l'échantillonnage des enseignants permet d'offrir une excellente liste d'avantages pédagogiques que présente l'école à aires ouvertes. Au nombre de ces avantages, cependant, peu d'entre eux sont concrétisés d'une façon générale. Il y a lieu d'instituer des services de perfectionnement (voir le quatrième objectif) et de tirer profit des connaissances déjà acquises par les enseignants; en effet, ceux-ci sont en mesure d'offrir une bonne partie de leur expérience et de leurs connaissances.

3.38 La question numéro 29 qui s'adresse aux enseignants se lit comme suit: Quels sont les inconvénients, les point faibles, les limites des aires ouvertes? Voici les réponses à cette question par ordre décroissant:

(1) bruit (par une grande majorité.)

(2) distractions

(a) l'enseignant doit diriger le processus d'enseignement, restreindre les activités bruyantes,

(b) si l'enseignant d'une classe à aires ouvertes exerce avec difficulté son autorité, l'ambiance de tout le secteur en souffre,

(c) il est difficile de contrôler le timbre, ou trop fort ou trop faible de la voix.

(d) les élèves manquant de concentration, deviennent plus nerveux; il est donc plus difficile de leur imposer une discipline;

(3) les groupes sont trop nombreux (les répondants à cet article sont généralement d'avis que chaque aire ouverte ne devrait comprendre que deux classes tout au plus),

(4) il est très difficile de regrouper trois ou quatre enseignants pour travailler en équipe. Il s'ensuit des frustrations et l'enseignement aussi bien que l'apprentissage en souffrent, en raison du fait:

(a) qu'on ne laisse pas aux enseignants le choix de travailler ensemble

(b) que ceux-ci sont peu préparés à l'enseignement à aires ouvertes, et

(c) que les membres du personnel de supervision qui ont une bonne connaissance du système d'enseignement à aires ouvertes sont peu nombreux.

(5) que les locaux manquent d'aération adéquate en raison des groupes nombreux qui s'y trouvent réunis,

(6) que les secteurs manquent d'espace même si l'on dispose de meubles flexibles si l'on considère qu'une aire ouverte compte parfois quatre classes.

(7) que certains élèves éprouvent des difficultés d'adaptation lorsqu'il s'agit de changer d'enseignant,

(8) que la nécessité de maintenir un compte rendu élaboré exige beaucoup de temps (une seule école fait mention d'un compte rendu de ce genre où l'on met ce processus à l'essai et la pédagogie ouverte étant définie comme activité lors d'ateliers, les élèves étant classés selon leur habileté),

(9) que les horaires sont trop chargés, manquent de souplesse (mention faite par le même type d'école pré-cité comprenant des ateliers dont l'horaire est très serré),

(10) que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage y sont malheureux et sont incapables de se concentrer,

(11) qu'on y trouve moins d'intimité entre élèves (même type d'école qu'aux articles 8 et 9), et

(12) qu'en première année, les enfants ont besoin de la sécurité d'un petit regroupement-famille.

3.39 Le questionnaire sur les antécédents soumis aux enseignants fournit des informations pertinentes. Les enseignants s'accordent à dire qu'il y a pénurie de personnel de supervision qualifié dans l'enseignement à aires ouvertes tant au niveau des directions d'école que des conseillers. On remarque également que les enseignants se déplacent rarement d'un secteur d'enseignement à l'autre; il s'agit d'un processus que l'administration se doit de faciliter.

3.40 Au cours d'entrevues avec des directions d'école, celles-ci manifestent leur enthousiasme vis-à-vis de leur école. Cependant, à part quelques exceptions on ne fait aucune mention des exigences que nécessite pour les enseignants l'implantation des programmes. La seule exception concerne l'enseignement par équipe ce qui consolide les points pré-cités. Les chercheurs soulignent que les aires ouvertes facilitent l'enseignement par équipe mais celles-ci ne sont pas essentielles. Les avantages possibles qu'offrent les aires ouvertes ne se limitent pas à des innovations spécifiques mais elles encouragent la mise en application d'un choix de méthodes relativement étendu.

3.41 Les observations des enseignants comportent des énoncés adéquats. Nous tenons à souligner ici un exemple qui s'avère évident, celui des élèves chez qui l'anxiété est plus marquée; il semble qu'ils bénéficient davantage de programmes plus structurés que les élèves moins anxieux. La pédagogie ouverte exige des structures solides et celles-ci ne sont pas très explicites, il se peut que les élèves anxieux ne s'adaptent pas à ce type d'apprentissage.

3.42 Une question, le numéro 30, de l'instrument destiné aux professeurs en aires ouvertes s'adressent à eux dans les termes suivants: "Veuillez fournir des suggestions susceptibles d'améliorer l'enseignement à aires ouvertes".

Voici leurs réponses:

(1) nécessité d'un plus grand nombre d'aires cloisonnées, soit un minimum d'une aire par degré, et dans certains cas, ceci ne suffirait pas. (C'est là une suggestion à retenir sur le plan pédagogique),

(2) limiter le nombre d'élèves par classe, soit entre 18 et 25. (Les problèmes qu'une telle recommandation peut poser sont connus de tous. Il faut cependant connaître que les aires ouvertes offrent des avantages particuliers aux groupes moins nombreux pourvu que l'on ne s'attende pas à ce que ces groupes aient chacun un enseignant attitré. La nécessité de développer des habitudes d'apprentissage autonomes peut devenir un avantage de fait),

(3) limiter le nombre de classes par aire d'enseignement; la plupart des répondants recommandent deux classes par aire. (La diminution des inscriptions peut rendre la chose possible),

(4) affecter un plus grand nombre d'aides aux enseignants.

Par exemple, une personne pourrait effectuer les tâches de bureau de l'aire d'enseignement ou un enseignant additionnel serait affecté à l'enseignement individuel auprès des enfants,

(5) offrir une meilleure formation aux enseignants portant sur l'enseignement à aires ouvertes, sur les ateliers d'enseignement en équipe et sur la compilation des fiches,

(6) allouer plus de temps à la préparation et à la planification. (Il s'agit ici d'un aspect auquel la direction de l'école pourrait répondre en facilitant la souplesse des regroupements),

(7) porter une attention particulière au choix du personnel de l'école en accordant la possibilité de choisir les collègues d'équipes. Y affecter que des enseignants désireux de travailler dans les aires ouvertes.

(8) faire un meilleur usage de l'espace disponible de façon à favoriser le dynamisme, la souplesse et la motivation du milieu, i.e.

(a) disposer des murs ou des partitions mobiles,

(b) disposer des cubes mobiles destinés au rangement,

(c) aménager un endroit privé destiné à la détente, à la consultation et aux travaux personnels des enseignants et des élèves,

(d) employer des couleurs vives et décorer les murs,

(e) aménager des centres d'apprentissage et des secteurs destinés aux jeux,

(9) offrir une meilleure aide ressource, soit:

(a) un personnel de direction mieux préparé à l'enseignement à aires ouvertes,

(b) des ateliers de travail comprenant des structures et des activités plutôt que de simples échanges,

(c) des livres et des fiches de travail pour les élèves,

(d) des volumes et des revues pour l'enseignant oeuvrant en aires ouvertes,

(10) une bibliothèque et un gymnase plus accessibles à tous.

RESUME

3.43 Etant donné la longueur et la complexité du présent chapitre, nous jugeons utile d'en faire un résumé.

3.44 Les avantages pédagogiques des écoles à aires ouvertes présentent, selon notre échantillonnage, beaucoup plus de possibilités éventuelles que présentes. On ne retrouve aucune relation marquée et qui se répète entre l'ouverture de l'architecture et l'ouverture de la pédagogie au nombre des distinctions parfois extrêmes que l'on a observées; celles-ci sont généralement reliées à des enseignants en particulier et, à quelques occasions, aux directions d'école.

3.45 Nos données précisent trois points:

Premièrement, on trouve rarement quelque corrélation et certes aucun effet causal entre l'architecture de l'école et la pédagogie qu'on y applique.

Deuxièmement, l'ouverture de la pédagogie dépend de l'enseignant, mais il ne faut pas oublier que l'enseignant dépend, du moins en partie, de la formation qu'il a reçue, du leadership de l'école où il oeuvre et d'autres variables.

Troisièmement, les enseignants ne semblent pas connaître suffisamment les objectifs visés par la pédagogie ouverte et selon eux les écoles à aires ouvertes ne présentent pas d'avantages remarquables. Ils semblent toutefois réaliser que l'enseignement à aires ouvertes doit être différent de l'enseignement traditionnel. Par ailleurs, les enseignants qui oeuvrent dans les écoles à aires ouvertes ne sont pas nécessairement inconscients des avantages éventuels de leur situation, mais nos observations et les résultats de tests administrés révèlent que ces avantages ne sont implantés que dans une faible proportion. D'autre part, on n'y trouve pas aucun désavantage particulier.

QUATRIEME CHAPITRE

Quatrième objectif

4.1 Elaborer les avantages pédagogiques que présentent les écoles à aires ouvertes dans le contexte de distinction qui existe entre la pédagogie et l'architecture de ces écoles.

4.2 L'équipe de chercheurs a abordé cet objectif à l'aide de quatre instruments:

(1) Questionnaire destiné aux enseignants qui oeuvrent dans les écoles à aires ouvertes;

(2) Fiche d'observation des priorités de l'enseignant;

(3) Profil de personnalité;

(4) Questionnaire portant sur les antécédents;

ainsi que les données des observations recueillies dans les écoles.

4.3 Chacun des quatre instruments diffère l'un de l'autre et n'est uniquement relié au perfectionnement. Cependant, les réponses recueillies démontrent la nécessité de cours de perfectionnement et de préparation plus poussés à l'intention du personnel enseignant. Bien que la préparation de l'enseignant ne fasse pas partie de l'objectif visé, l'analyse de celle-ci mérite d'être prise en considération, notamment quand il s'agit d'embaucher du personnel destiné soit aux classes à aires ouvertes, soit au premier cycle secondaire qui reçoit des élèves ayant fréquenté des aires ouvertes.

4.4 Le questionnaire destiné aux enseignants des aires ouvertes (voir l'annexe 10) comporte des questions spécifiques au quatrième objectif. Par exemple on demande aux enseignants: si vous étiez libres de choisir l'an prochain, iriez-vous en aires ouvertes? Les réponses apparaissent au tableau 4.1.

TABLEAU 4.1

"Si vous étiez libre de choisir l'an prochain, iriez-vous en aires ouvertes?"
"Seriez-vous disposé à remplir cette fonction l'année prochaine?"

	Montréal	Québec
Oui	64.5%	58.5%
Non	32.2%	32.1%
Aucune réponse	3.4%	9.4%

Certes, la plupart des enseignants sont suffisamment satisfaits pour choisir ce type d'enseignement à aires ouvertes pour une autre année.

4.5 Comparons maintenant ces résultats avec ceux du tableau 4.2 ci-dessous,

TABLEAU 4.2

"Avez-vous demandé cette affectation?"

	Montréal	Québec
Oui	42.4%	43.4%
Non	57.6%	54.7%
Aucune réponse	-----	1.9%

Ce tableau démontre que le choix de ces écoles est plutôt fondé sur la nécessité d'affecter le personnel requis dans ces écoles.

4.6 Lorsqu'on demande aux enseignants si l'enseignement dans une école à aires ouvertes leur plaît, leurs réponses sont très positives comme l'indique le tableau 4.3 ci-dessous.

TABLEAU 4.3

"Ce type d'enseignement vous plaît-il?"

	Montréal	Québec
Oui	86.4%	69.8%
Non	13.6%	20.4%
Aucune réponse	-----	9.4%

Le personnel des écoles à aires ouvertes, tant de la région de Montréal que des autres régions du Québec, évolue avec contentement et les commissions scolaires chercheront peut-être à assurer la continuité du personnel affecté à cet encadrement scolaire. Les enseignants de l'échantillonnage de Montréal semblent manifester cependant plus de satisfaction que ceux des régions du Québec.

4.7 Lorsqu'on demande si l'organisation de l'enseignement par équipe répond aux besoins des enseignants, le résultat comme l'indique le tableau 4.4, donne un aperçu du bien fondé des cours de perfectionnement au niveau de l'école. Il ne semble pas que ce soit là une demande formelle mais plutôt un indice de choses à venir dans les prochaines questions.

TABLEAU 4.4

"L'organisation de l'enseignement par équipe répond-elle aux besoins des enseignants?"

	Montréal	Québec
Oui	46.0%	52.8%
Non	53.0%	34.5%
Aucune réponse	1.0%	13.2%

Les écoles de la région de Montréal sont plus incertaines de l'organisation de l'enseignement par équipe que celles des quatre régions du Québec. Selon les enseignants, on y trouve des processus plutôt contraires.

4.8 Lorsqu'on demande aux enseignants leur avis en ce qui concerne la réaction des parents face à l'enseignement à aires ouvertes leurs réponses démontrent une grande divergence de vue par rapport à ce qu'ils ressentent eux-mêmes à ce sujet, tel que le démontre le tableau 4.3. Les réponses concernant les parents sont présentées au tableau 4.5.

TABLEAU 4.5

"La plupart des parents aiment-ils ce genre d'école?"

	Montréal	Québec
Oui	49.2%	28.3%
Non	30.5%	56.6%
Aucune réponse	20.3%	15.1%

Alors même que l'on pourrait assumer que la moitié des non réponses soient divisées dans une proportion égale entre les réponses affirmatives et les réponses négatives, il advient que les enseignants, selon leur avis, démontrent un plus grand contentement que les parents à cet égard. Peut-être aurait-il fallu poser la question aux parents selon un échantillonnage choisi au hasard.

4.9 Pour ce qui touche la qualité du matériel d'enseignement dans les écoles à aires ouvertes, il convient d'en faire l'éloge. Tel que l'indique le tableau 4.6, les enseignants des écoles de Montréal et des quatre régions du Québec en sont fort heureux.

TABLEAU 4.6

"Le matériel disponible répond-il aux exigences du programme d'une façon suffisante?"
(par rapport à la classe régulière)

	Montréal	Québec
Plus que suffisant	66.1%	62.3%
Suffisant	18.6%	17.0%
Moins que suffisant	5.1%	7.5%
Non applicable	6.8%	13.2%
Aucune réponse	3.4%	-----

Si l'on étudie les deux premières catégories, il est évident que selon les enseignants, il n'y a pas de pénurie de matériel dans les écoles à aires ouvertes de Montréal et du Québec.

4.10 A la question de savoir si la préparation des leçons destinées aux élèves fréquentant les aires ouvertes exige plus de temps; les réponses recueillies ne présentent pas autant de divergences qu'on ne l'avait prévu. Un tiers des réponses sont négatives pour toutes les écoles de l'échantillon. Cette proportion apparaît au tableau 4.7.

"Disposez-vous suffisamment de temps pour la préparation de ce genre d'enseignement?"

	Montréal	Québec
Oui	62.7%	52.8%
Non	37.3%	37.7%
Aucune réponse	-----	9.4%

4.11 Le temps requis pour la préparation de l'enseignement peut être relié à la formation initiale dont l'absence est soulignée par la majorité des enseignants soit de Montréal soit du Québec comme l'indique le tableau 4.8.

TABLEAU 4.8

"Etiez-vous préparé à ce genre d'enseignement à aires ouvertes?"

	Montréal	Québec
Oui	28.8%	28.3%
Non	69.5%	62.3%
Aucune réponse	1.7%	9.4%

Les enseignants des écoles à aires ouvertes jugent que leur préparation à l'enseignement en aires ouvertes n'est pas suffisamment adéquate. C'est une anomalie face à cette nouvelle dimension de l'enseignement.

4.12 Existe-il des cours de perfectionnement destinés à pallier à ce dilemme? Comme l'indique le tableau 4.9, selon les enseignants des formules de perfectionnement existent dans une plus faible proportion dans la région de Montréal que dans les quatre régions du Québec.

TABLEAU 4.9

"Y a-t-il suffisamment de cours de perfectionnement ?"

	Montréal	Québec
Oui	28.8%	39.6%
Non	64.4%	54.7%
Aucune réponse	6.8%	5.7%

4.13 Le questionnaire révèle que dans l'ensemble, les enseignants ne reçoivent pas de formation appropriée à l'enseignement à aires ouvertes. Le choix du personnel est fait davantage selon sa disponibilité que selon sa spécialisation ou son intérêt. C'est en travaillant que celui-ci y découvre un contentement. La nécessité d'une formation initiale et continue est une question claire dans les deux échantillonnages dans le but de faciliter l'ambiance fonctionnelle de l'enseignement à aires ouvertes. De plus, selon les enseignants, il y aurait lieu de sensibiliser davantage les parents et le public en général au concept des aires ouvertes et ceci d'une façon progressive et continue.

4.14 Fiche d'observations des priorités des enseignants (voir l'annexe 16). Cet instrument fournit peu d'informations directes concernant la quatrième objectif. Encore ici, les résultats sont irréguliers, certaines écoles obtiennent une évaluation faible pour l'ouverture de la pédagogie. Cette lacune rappelle la nécessité d'assurer la formation de pré-service et des cours de perfectionnement, la participation des parents et le développement du leadership en milieu scolaire. Pour ce qui concerne les écoles soit à aires ouvertes, soit cloisonnées, dont l'évaluation manifeste une plus grande ouverture de la pédagogie, elles devraient servir de stimulant et de modèle.

4.15 Dans l'instrument Profil de la personnalité (voir annexe 6) il est demandé aux enseignants d'évaluer les étudiants selon une échelle s'échelonnant de 1 à 5. Certains aspects concernent le quatrième objectif. En consultant les histogrammes, l'équipe de chercheurs remarque que dans l'ensemble, il n'y a pas de différence à cet égard entre les écoles à aires ouvertes et les écoles cloisonnées, ni entre les régions de Montréal ou de Québec. Toutefois, lors d'échanges avec le personnel des écoles soumises à l'observation, on remarque qu'il existe certains préjugés chez les enseignants. Ceux-ci déclarent entre autres, qu'ils peuvent facilement identifier les élèves en provenance des écoles à aires ouvertes; or, il n'a pas été possible dans cette recherche de justifier l'affirmation. Il serait donc souhaitable que les enseignants de secondaire I soit plus informés et mieux préparés à accueillir les élèves issus des aires ouvertes.

4.16 Le questionnaire relatif aux antécédents destiné à tous les enseignants aussi bien des écoles à aires ouvertes qu'à ceux des écoles cloisonnées donne des résultats qui s'appliquent au quatrième objectif (voir annexe 20). Cet instrument a tendance à appuyer les résultats recueillis du questionnaire destiné aux enseignants des aires ouvertes. Cependant, si on le rapproche des résultats venant des écoles cloisonnées, on se rend compte qu'il y aurait lieu d'offrir un meilleur programme de perfectionnement dans toutes les écoles de l'échantillonnage.

4.17 En posant la question: Avez-vous demandé d'être affecté à l'école où vous oeuvrez, on constate une différence marquée au point de vue statistique dans les écoles des quatre régions du Québec. Comme l'indique le tableau 4.10, on y retrouve des exemples nettement contradictoires.

TABLEAU 4.10

"Avez-vous demandé d'être affecté à cette école?"
Echantillonnage des quatre régions du Québec.

	Aires ouvertes	Aires cloisonnées
Oui	25.9%	56.5%
Non	74.1%	43.5%

Seulement un quart pour cent des personnes oeuvrant en aires ouvertes ont choisi ce type d'école. On peut de nouveau conclure que les enseignants sont placés dans les écoles à aires ouvertes sans qu'on leur permettre de faire un choix relié à leur compétence et à leurs intérêts. Il existe peut-être une certaine réticence à chercher des postes dans ces écoles.

4.18 Dans l'ensemble, les réponses à la question s'il existe un programme d'orientation avant d'être admis à cet enseignement sont négatives. On peut croire que d'autres contraintes sont à l'origine de cette anomalie car on retrouve les mêmes résultats aussi bien dans les écoles à aires ouvertes que dans les écoles cloisonnées. Pour fins de comparaison, les réponses recueillies des écoles de la région de Montréal apparaissent au tableau 4.11.

TABLEAU 4.11

"Avez-vous suivi un programme d'orientation avant de commencer votre tâche actuelle d'enseignement?"
Echantillonnage de Montréal.

	Aires ouvertes	Aires cloisonnées
Oui	31%	33.3%
Non	69%	66.7%

4.19 Au niveau des programmes de perfectionnement les différences sont moins marquées dans les écoles de la région de Montréal que celles des quatre régions du Québec. Le tableau 4.12 ci-dessous prouve cette affirmation.

TABLEAU 4.12

"Y-a-t-il un programme de perfectionnement en cours?"
Echantillonnage des quatre régions du Québec.

	Aires ouvertes	Aires cloisonnées
Oui	4%	39%
Non	96%	61%

Les réponses recueillies de l'échantillonnage des quatre régions du Québec révèlent l'absence de programmes de perfectionnement en cours. Ces résultats sont comparables aux réponses recueillies du questionnaire destiné aux enseignants des écoles à aires ouvertes.

TABLEAU 4.10

"Avez-vous demandé d'être affecté à cette école?"
Echantillonnage des quatre régions du Québec.

	Aires ouvertes	Aires cloisonnées
Oui	25.9%	56.5%
Non	74.1%	43.5%

Seulement un quart pour cent des personnes oeuvrant en aires ouvertes ont choisi ce type d'école. On peut de nouveau conclure que les enseignants sont placés dans les écoles à aires ouvertes sans qu'on leur permettre de faire un choix relié à leur compétence et à leurs intérêts. Il existe peut-être une certaine réticence à chercher des postes dans ces écoles.

4.18 Dans l'ensemble, les réponses à la question, s'il existe un programme d'orientation avant d'être admis à cet enseignement, sont négatives. On peut croire que d'autres contraintes sont à l'origine de cette anomalie car on retrouve les mêmes résultats aussi bien dans les écoles à aires ouvertes que dans les écoles cloisonnées. Pour fins de comparaison, les réponses recueillies des écoles de la région de Montréal apparaissent au tableau 4.11.

TABLEAU 4.11

"Avez-vous suivi un programme d'orientation avant de commencer votre tâche actuelle d'enseignement?"
Echantillonnage de Montréal.

	Aires ouvertes	Aires cloisonnées
Oui	31%	33.3%
Non	69%	66.7%

4.19 Au niveau des programmes de perfectionnement les différences sont moins marquées dans les écoles de la région de Montréal que celles des quatre régions du Québec. Le tableau 4.12 ci-dessous prouve cette affirmation.

TABLEAU 4.12

"Y-a-t-il un programme de perfectionnement en cours?"
Echantillonnage des quatre régions du Québec.

	Aires ouvertes	Aires cloisonnées
Oui	4%	39%
Non	96%	61%

Les réponses recueillies de l'échantillonnage des quatre régions du Québec révèlent l'absence de programmes de perfectionnement en cours. Ces résultats sont comparables aux réponses recueillies du questionnaire destiné aux enseignants des écoles à aires ouvertes.

SOMMAIRE

4.20 Les résultats des instruments de travail qui ont servi aux échanges portant sur le quatrième objectif concernant les cours de perfectionnement. Ils semblent démontrer la nécessité d'une variété sans cesse croissante de programmes de formation et de perfectionnement. Le programme de formation est relié au comportement dont l'enseignant doit faire preuve avant son admission à ce type d'enseignement, tandis que le programme de perfectionnement consiste à répondre aux besoins qui surviennent à l'intérieur de l'école une fois que l'enseignant y est affecté.

4.21 Le type de programme de perfectionnement présente plus de problèmes que le perfectionnement lui-même Les exigences que comportent l'organisation, l'enseignement par équipe, la visite des classes et la direction de la formation à aires ouvertes sont des formules qui apparaissent dans les réponses recueillies auprès des professeurs. Peut-être faudrait-il que le leadership à tous les niveaux de l'école perçoive mieux et soit plus réceptif aux besoins des enseignants. Peut-être faudrait-il qu'il assure une meilleure formation à aires ouvertes afin qu'elle soit acceptable durant les années à venir.

4.22 On ne peut ignorer les vues des enseignants face aux perceptions des parents. Si l on veut maintenir les écoles à aires ouvertes, il va falloir établir un programme de relations publiques plus intense et axé sur la raison d'être de ce type d'enseignement. Il sera aussi important d'obtenir des parents l'acceptation de ce type d'école pour leurs enfants et faire en sorte qu'ils assurent la continuité de cette acceptation.

4.23 L'élaboration ultérieure d'un programme de formation en aires ouvertes exige que l'on découvre les ressources humaines existantes capables de l'interpréter et de le mettre en pratique.

Quels genres de programmes de perfectionnement peut-on prévoir pour assurer un bon fonctionnement des écoles à aires ouvertes? Comment les parents peuvent-ils participer avec les commissions scolaires dans la planification des grandes orientations de la formation de leurs enfants? Plusieurs réponses sont à chercher. Parmi les désirs exprimés, il se trouve des écoles qui réclament de l'aide afin de mieux comprendre l'enseignement à aires ouvertes. C'est aux écoles et aux administrateurs intéressés à qui revient cette tâche. Il ne suffit pas de reconnaître ses faiblesses pour assurer la survivance de l'enseignement à aires ouvertes. Il est primordial que les écoles aussi bien que les commissions scolaires passent à l'action. Par la suite, elles pourront mieux concilier les visites, le perfectionnement, la continuité du personnel impliqué, les comités de liaison et la participation des parents au processus de la diffusion de l'information concernant l'éducation de leurs enfants.

CINQUIEME CHAPITRE

REVISION

5.01 Ce court chapitre comporte un aperçu sommaire des observations recueillies au cours de cette étude. Il ne comprend que des extraits tirés d'autres textes auxquels on a ajouté des annotations. Les seules informations supplémentaires que l'on retrouve ici sont de l'ordre de noms d'écoles qui ont fait l'objet de commentaires positifs sur certains points précis plutôt que de chiffres.

5.02 Les points sont regroupés selon qu'ils s'appliquent aux élèves, aux enseignants, aux commissions scolaires, aux parents et sont présentés à peu près dans le même ordre que dans les chapitres qui précèdent.

5.03 Elèves

(1) Les élèves ayant fréquenté une école à aires ouvertes sont plus susceptibles d'obtenir des notes élevées pour les mesures traitant des valeurs interpersonnelles au moment de leur admission au niveau secondaire que les élèves provenant d'une école élémentaire cloisonnée.

(2) La conception de soi est plus marquée chez les élèves ayant fréquenté une école à aires ouvertes.

(3) L'évaluation des élèves face à leur école présente des différences considérables.

(4) Les écoles secondaires reçoivent des élèves provenant des écoles à aires ouvertes et des écoles cloisonnées, mais au nombre de celles-ci, on en trouve qui sont mieux adaptées aux besoins des élèves provenant des deux types d'écoles élémentaires.

(5) Les élèves du niveau secondaire de la région de Montréal fournissent une plus grande échelle d'opinions face à leur école que les élèves des quatre régions du Québec.

(6) Au moment de leur admission au niveau secondaire, les élèves des quatre régions du Québec issus des écoles à aires ouvertes obtiennent des résultats plus élevés que ceux des écoles cloisonnées et cela dans la plupart des mesures de la présente recherche.

(7) Il y a quelque chose dans l'ambiance même de l'école secondaire qui rehausse l'image propre de l'élève et de ses sentiments envers l'école.

(8) L'école secondaire exerce une certaine influence sur les résultats de l'élève après qu'il y est promu, influence qui n'a aucune relation avec les écoles du bassin qu'elles soient à aires ouvertes ou cloisonnées.

(9) L'indépendance chez l'élève est perçue d'une manière plus favorable dans les écoles cloisonnées que dans les écoles à aires ouvertes des quatre régions du Québec.

(10) On découvre que les filles démontrent plus de dépendance que les garçons au niveau secondaire.

(11) Selon les enseignants, le type d'école fréquentée à l'élémentaire n'a pas d'influence sur les traits de personnalité de la plupart des élèves.

(12) La prédisposition à la dépendance semble s'atténuer à mesure que l'élève est promu aux degrés plus élevés du niveau élémentaire.

(13) Les élèves des quatre régions du Québec sont plus prédisposés à la dépendance au niveau élémentaire que les élèves de la région de Montréal.

(14) Les élèves des écoles à aires ouvertes des quatre régions du Québec manifestent des sentiments plus positifs à l'endroit de leur école que les élèves des écoles cloisonnées.

(15) L'indépendance de l'élève peut avoir quelque rapport selon que celui-ci vient d'une école à aires ouvertes ou d'une école cloisonnée, mais cet état d'esprit semble plutôt relié au climat de l'école secondaire qui accueille l'élève.

(16) Les élèves capables de concentration profonde est une constatation générale dans les classes échantillons de Montréal tandis que cet aspect se présente d'une façon irrégulière dans les classes du Québec (ceci est un indice que les activités sont centrées sur l'enseignant, activités qui impliquent toute la classe).

5.04 Enseignants

(1) Les enseignants ne peuvent identifier si les élèves proviennent d'une école à aires ouvertes et d'une école cloisonnée une fois qu'ils sont admis au niveau secondaire (constatation fondée sur des conversations informelles).

(2) Les enseignants ne voient pas qu'il existe des avantages remarquables reliés à l'école à aires ouvertes (mais ceux-ci sont en mesure de faire une liste des possibilités qu'elle offre).

(3) Les enseignants ne semblent pas connaître suffisamment les objectifs de la pédagogie ouverte.

(4) Les enseignants ne perçoivent pas la pédagogie ouverte comme étant fondamentalement différente de la pédagogie traditionnelle.

(5) L'enseignant fait une différence énorme quant à l'adoption de la pédagogie ouverte.

(6) Les classes du premier cycle sont plus centrées sur l'élève selon une évaluation plus formelle menée dans les degrés plus avancés du niveau élémentaire.

(7) Les enseignants sont plus positifs que l'élève lui-même en ce qui concerne ses dispositions vis-à-vis l'école (school sentiment).

(8) Les enseignants des quatre régions du Québec sont plus conscients du fait que les aires ouvertes offrent des avantages potentiels favorisant l'ouverture de la pédagogie que les classes cloisonnées ne peuvent offrir.

(9) Dans l'ensemble, les enseignants n'ont pas demandé pour enseigner dans une école à aires ouvertes.

(10) Les enseignants sont heureux d'enseigner dans les aires ouvertes. Tout effort visant à assurer la continuité d'un tel personnel serait à l'avantage du processus de l'éducation.

(11) L'évaluation des enseignants de Montréal est plus élevée que ceux des quatre régions du Québec quant au contentement qu'ils manifestent à l'endroit de l'éducation ouverte.

(12) L'organisation de l'enseignement par équipe présente des difficultés tant dans les écoles de Montréal que dans celles des quatre régions du Québec.

(13) Les enseignants ont généralement suffisamment de temps à consacrer à la préparation de l'enseignement à aires ouvertes mais ce temps n'est pas toujours organisé de façon à en tirer le maximum de profit.

(14) Les enseignants ne sont pas préparés à l'enseignement à aires ouvertes.

(15) Il n'y a pas suffisamment de cours de perfectionnement dans les écoles à aires ouvertes.

(16) Les enseignants reconnaissent le potentiel pédagogique qu'offrent les aires ouvertes, mais déplorent l'absence d'une aire fermée qu'ils jugent essentiel à leur intimité et à leur efficacité.

(17) On retrouve un sens d'ouverture et d'interaction libre entre les enseignants qui oeuvrent dans les écoles à aires ouvertes, mais selon nos observations, ceci ne s'applique concrètement que dans une faible mesure.

(18) Les enseignants sont en mesure de dresser une liste d'avantages pédagogiques potentiels qu'offrent les écoles à aires ouvertes.

(19) Bien que les enseignants affectés aux aires ouvertes soient conscients des avantages que présente ce milieu de travail, tout indique que la mise en application est fort réduite.

(20) La réussite de la mise en application de la pédagogie ouverte repose, dans une grande mesure, sur les habilités de l'enseignant.

(21) Les enseignants affectés aux écoles à aires cloisonnées devraient également pouvoir bénéficier de cours de perfectionnement reliés à leur travail.

(22) Les enseignants n'ont pas la possibilité de choisir leurs partenaires de travail tant dans les écoles à aires ouvertes que dans les écoles cloisonnées; ce qui, à leur avis, présente un problème.

5.05 Directions d'école

(1) Il apparaît que les diverses traditions de décentralisation de l'autorité passant de la direction aux enseignants à l'intérieur d'une école sont à l'origine des différences qui existent entre les écoles des quatre régions du Québec et celles de Montréal. Les écoles de Montréal semblent fonctionner d'une façon beaucoup plus autonome et utilisent un plus grand nombre de formules lorsqu'il s'agit d'appliquer toute politique émise par la commission scolaire reliée aux modes d'enseignement en aires ouvertes.

(2) Les habiletés de certains enseignants et administrateurs constituent un facteur important dans la concrétisation des avantages pédagogiques.

(3) Il n'y a pas de pénurie de matériel destiné à assurer la continuité des programmes des écoles à aires ouvertes.

(4) Une grande part de l'initiative nécessaire à l'efficacité de l'utilisation des aires ouvertes dépend de la formation et du leadership que l'école est en mesure d'offrir à l'enseignant.

(5) On remarque que dans les écoles à aires ouvertes, les échanges entre enseignants d'une aire d'enseignement à l'autre sont à peu près inexistants.

(6) Les directions d'école manifestent de l'enthousiasme mais ne sont pas nécessairement au courant des ressources d'appoint dont le personnel doit disposer pour la mise en application de la pédagogie ouverte.

(7) L'enseignement par équipe demande qu'une organisation plus explicite soit mise de l'avant.

(8) Il y aurait lieu de favoriser les échanges entre les classes d'une même école et entre les écoles elles-mêmes.

(9) Les directions d'école à aires ouvertes des quatre régions du Québec indiquent que l'ouverture pédagogique est très marquée dans leurs écoles.

(10) A l'intérieur d'une même école, on ne s'accorde pas toujours sur le degré d'ouverture de la pédagogie.

5.06 Commissions scolaires.

(1) Il y aurait lieu de procéder à une étude minutieuse des écoles qui servent d'exemple dans la présente étude.

(2) Les écoles exemplaires pourraient servir de guide en prévision d'une élaboration future comme le cas des écoles St-Fabien, Jacques-Cartier, Guillaume-Couture et Etincelle.

(3) Des rapports efficaces devraient s'établir entre les écoles secondaires et les écoles élémentaires afin de faciliter l'adaptation des élèves qui proviennent des écoles à aires ouvertes.

(4) Toute cette question comporte beaucoup plus de conséquences qu'une simple conception de l'école à aires ouvertes par rapport à l'école à aires cloisonnées.

(5) L'école secondaire exerce une influence sur la manière dont les élèves des écoles élémentaires du bassin

géographique sont accueillis à l'école secondaire.

(6) Les écoles secondaires où l'adaptation des finissants des écoles à aires ouvertes semblent avoir particulièrement réussi sont les écoles Cardinal-Newman, Sir Wilfrid-Laurier, Marie-Reine et Charles-Lemoyne.

(7) Dans l'échantillonnage du Québec, c'est à l'école Ulric-Huot que les élèves du niveau secondaire provenant d'une école à aires ouvertes aussi bien d'une école à aires cloisonnées ont obtenu une évaluation plus élevée pour l'appréciation de leur propre conception de l'école.

(8) Plus que les écoles cloisonnées, les écoles à aires ouvertes de Montréal semblent être associées à des résultats élevés quant à l'inventaire des responsabilités face au rendement intellectuel, mais l'inverse se produit au niveau secondaire.

(9) Les écoles St-Joseph et Guillaume-Couture sont des exemples où les possibilités de l'école à aires ouvertes favorisent l'indépendance chez leurs élèves.

(10) Certaines écoles réussissent bien à développer chez leurs élèves des sentiments positifs envers l'école, l'apprentissage, les enseignants et leurs compagnons.

(11) L'influence que l'école désire exercer dans certains domaines peut, dans certains cas, venir de l'extérieur plutôt que de l'école même.

(12) On n'a observé aucun rapport quant aux différences architecturales de l'école lors de l'application des mesures au niveau élémentaire.

(13) Les écoles à aires ouvertes des quatre régions du Québec sont aménagées de façon à favoriser la pédagogie ouverte.

(14) On ne remarque aucune relation précise entre l'architecture et la pédagogie des deux types d'écoles élémentaires qui ont fait l'objet de la présente étude.

(15) L'école Commandeur-Desjardins peut servir d'exemple quant à l'utilisation de l'espace physique des aires ouvertes.

(16) Au nombre des résultats les plus élevés obtenus pour les mesures de la pédagogie ouverte, St-Fabien une école à aires cloisonnées, s'est classée première à trois reprises. Les écoles Ludger-Duvernay et Jacques-Cartier ont obtenu une évaluation exemplaire pour une mesure.

(17) La nécessité de sensibiliser les administrateurs et les enseignants aux concepts de la pédagogie ouverte s'impose.

(18) Les enseignants qui reçoivent les élèves du premier cycle du niveau secondaire devraient bénéficier de cours de perfectionnement.

(19) Il n'y a pas de rapport de cause à effet entre l'architecture d'une école et la pédagogie qu'on y offre.

(20) Il y a pénurie de personnel de direction qualifié pour guider dans la pédagogie ouverte.

(21) Le type de cours de perfectionnement offerts aux enseignants prend plus d'importance que le simple fait d'offrir des cours dans ce sens.

5.07 Parents

(1) Selon les enseignants, les parents ne sont pas favorables aux écoles à aires ouvertes. Il y aurait donc lieu d'établir des contacts plus étroits avec les parents.

(2) Il est d'une extrême importance de sensibiliser les parents d'une façon continue aux programmes des aires ouvertes ou tout programme non traditionnel.

SIXIEME CHAPITRE

Epilogue

6.1 On ne peut se contenter de répondre à des questions complexes par des réponses simples. En guise de conclusion nous proposons quelques thèmes d'ordre général que nous présentons à nos répondants et à tous les intéressés avec l'espoir qu'ils serviront d'encouragement tant pour l'expérience vécue que pour les projets à venir.

6.2 L'école à aires ouvertes est d'abord et avant tout une innovation architecturale et non une innovation pédagogique. Celle-ci entre dans la même catégorie que les effets mobiliers et le chauffage central. L'école à aires ouvertes permet certes, et facilite même les innovations pédagogiques mais ceci ne constitue ni une nécessité, ni une garantie. Le problème que soulève la question de la pédagogie doit être abordé d'une façon bien distincte.

6.3 Dans cette optique, il n'est pas étonnant que nous ayons procédé à l'observation des écoles à aires ouvertes aussi bien que des écoles cloisonnées où la pédagogie ouverte est mise en application. Rappelons que l'expérience des écoles à aires ouvertes ne s'avère pas un échec et qu'un grand nombre d'enseignants et d'élèves sont heureux d'y travailler. Même si les écoles à aires ouvertes ont exigé, de la part des maîtres et des élèves, certaines adaptations positives dans leur comportement social, nous notons également que dans l'étude poursuivie il n'y a aucune preuve que ces élèves soient préjudiciables au succès de l'élève.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

6.4 Malheureusement, ces avantages ne se reportent pas toujours au niveau secondaire. Il se peut que les exigences qui s'imposent à l'élève au moment de son admission en secondaire I exercent une influence beaucoup plus grande sur ses attitudes et son comportement que certaines particularités du milieu scolaire à l'élémentaire. Ce dernier point comporte deux implications importantes.

6.5 Premièrement, tout avantage acquis au cours de la formation élémentaire en pédagogie et mené à bien au niveau secondaire, exige des rapports et un leadership bien établis. L'école secondaire doit s'impliquer dans les innovations qui s'effectuent au niveau élémentaire afin d'être en mesure d'y répondre d'une façon efficace. L'étude révèle, toutefois, que seules quelques écoles procèdent ainsi.

6.6 Deuxièmement, nous avons l'impression que l'absence d'un impact plus prononcé vis-à-vis l'école à aires ouvertes découle de la mise en application restreinte et partielle des concepts de la pédagogie ouverte qu'on y trouve. La liste des avantages dont les enseignants font état est admirable mais les aires ouvertes sont incapables de réaliser leur potentiel si chacune des écoles ne met qu'une ou deux particularités en application. Les écoles qui ont tenté d'innover à un plus haut degré ont réussi à faire ressortir d'une façon beaucoup plus précise, les avantages que la pédagogie ouverte peut offrir. L'étendue de la mise en application y joue donc un grand rôle; et il y a lieu d'insister sur cet aspect.

6.7 Nous tenons à rappeler à nos lecteurs qu'il ne faut pas s'attendre à des miracles. Toutefois, si l'on veut que

le milieu soit plus attirant pour les enseignants et les élèves il faut adopter certaines mesures; par exemple: harmonisation efficace et initiation adéquate des enseignants au travail des aires ouvertes, participation des parents, développement du leadership dans les écoles, engagement dans des projets pédagogiques qui dépassent des expériences fragmentaires, etc. Ceci ne veut pas dire que les écoles à aires ouvertes soient supérieures aux autres écoles; elles sont différentes au point de vue de l'exploitation qu'elle fait de l'espace physique. La constatation est à l'effet que les écoles à aires ouvertes et les écoles cloisonnées peuvent obtenir à peu près les mêmes succès, et cela est un indice de leur rentabilité en tant que choix de formation. Toutefois, le choix de l'un ou de l'autre type d'école doit être fondé vraisemblablement sur des critères qui ne se limitent pas aux résultats académiques, à l'attitude et au comportement de l'élève mais surtout aux préférences que l'on veut accorder au processus de l'apprentissage et de l'enseignement.

DOCUMENTATION

ET

LECTURES RECOMMANDEES

Bennett, Neville Teaching styles and pupil progress.

Londres: Open Books Publishing Ltd (Harvard University Press, U.S.A.) 1976.

Rapport sur une recherche effectuée en Angleterre selon laquelle l'élève progresse plus rapidement au niveau des matières de base dans les classes plus traditionnelles. Cette conclusion est devenue le point saillant qui fait l'objet de débats importants dans le domaine de l'éducation.

Featherstone, J. & Bissell, J.S. Revue du livre de N. Bennett (1976) dont l'étude est axée sur les débats qui entourent la pédagogie ouverte et sur des comparaisons que l'on a établies avec des recherches semblables effectuées aux Etats-Unis Harvard Educational Review (May 1977) 47 (2) 214-222.

Rogers V. & Baron, J. Teaching styles and pupil progress. Phi Delta Kappan, avril 1977, 622-623

Une critique appréciable et succinte du livre de Neville Bennett, paru en 1976, qui démontre les points saillants des problèmes qui découlent de ce genre de recherche dans le processus de l'enseignement.

Stephen, Lillian. A teacher's guide to open education.

Guide pratique et bien rédigé à l'intention des enseignants qui s'intéressent à l'organisation des aires ouvertes. Ouvrage profond sur le plan théorique.

Tallboy, F. et Shore E.M. Open education. Revue de la documentation et des annotations bibliographiques - Université McGill: Reports in Education, no 4 - 1974.

Revue relativement complète de la documentation disponible

sur les classes à aires ouvertes et la pédagogie ouverte jusqu'en 1974.

Traub, R.E., Weiss, J., Fisher, C.W. et Musella, D. Closure on openness. Description et quantification de la pédagogie ouverte. Interchange, 1972, 3 (2/3), 69-84.

Article intéressant qui décrit l'historique de la pédagogie ouverte, l'expansion et l'administration des tests du questionnaire DISC (Dimensions of Schooling) au Canada afin de déterminer l'ouverture des programmes d'une école.

Walberg, H.T. et Thomas, S.C. Characteristics of open education: a look at the literature for teachers. Newton, Mass.: TDR Associates, Inc. for the Educational Development Center, mai 1971.

Rapport-synthèse portant sur une recherche effectuée au printemps de 1971. Il s'agit d'une analyse de la documentation qui traite particulièrement de la pédagogie ouverte sous huit thèmes principaux. Cette analyse est bien rédigée et instructive.

Weber, L. The English infant school and informal education. New-Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1971.

Compte rendu d'une année d'étude et d'observation des écoles primaires anglophones effectuée par Lilian Weber. Dans son compte rendu, celle-ci traite des antécédents théoriques de l'enseignement non traditionnel et donne des recommandations appropriées au milieu nord américain. La bibliographie est bien choisie. Ce livre présente un intérêt particulier pour l'enseignant et pour le lecteur plus spécialisé.

Yeomans, E. Preparing teachers for the integrated day. Boston: National Association of Independent Schools, 1972.

Ed Yeoman décrit dans son ouvrage diverses façons d'appuyer et d'aider les enseignants à devenir plus "ouverts". Ce livre comprend également un compte rendu des enseignants sur leurs ateliers de travail. Compte rendu de grande valeur à l'intention des enseignants et des personnes désireuses d'aider les enseignants à se préparer à l'enseignement à aires ouvertes.

Schools talk to parents about the integrated day. Boston: NAIS, 1971.

Les écoles qui adoptent la pédagogie ouverte se doivent de former et d'impliquer les parents, les enfants, les enseignants et les administrateurs. Ce compte rendu décrit la façon dont cinq écoles différentes y ont procédé. Il s'agit d'une documentation très importante pour toute personne impliquée dans les aspects concrets de l'enseignement à aires ouvertes.

LISTE D'ANNEXES

Textes inclus ci-annexés — Page

1. Contrat. 117
2. Rapports intérimaires. 127
3. Extension de la recherche à l'initiative du Ministère de l'Education 172
4. Liste de documents de base mis à notre disposition par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et le Ministère de l'Education (MEQ) 174
5. Rapports des membres de l'équipe sur les écoles qui ont servi à l'étude 177

Textes non inclus[1]

6. Profil de la personnalité
7. Sondage sur les valeurs interpersonnelles
8. La conception de soi face au rendement scolaire (Coopersmith)
9. Indices des impressions vis-à-vis l'école
10. L'échelle de responsabilité du rendement intellectuel
11. L'échelle de prédispositon à la dépendance
12. La conception de soi (Piers-Harris)
13. L'échelle des activités de la classe destinée à l'encadrement de l'éducation
14. Formule-esquisse (sur l'utilisation flexible des aires)
15. L'échelle Walberg-Thomas
16. La fiche des observations prioritaires des enseignants
17. Dimensions de l'instruction (enseignants)
18. Dimensions destinées aux enseignants des classes à aires ouvertes
19. Questionnaire sur les antécédents

Note 1: Voir paragraphe 0.18 du texte du présent rapport dans lequel on précise les raisons pour lesquelles ces annexes ont été omises et là où on peut les trouver.

ANNEXE I

CONTRAT

Contrat de recherche

entre

La Commission des écoles catholiques de Montréal

et

L'Université McGill

concernant un sondage sur les résultats d'une expérience de vaste envergure que comporte les dispositions des écoles élémentaires à aires ouvertes.

Historique

Depuis plusieurs années déjà, la Commission des écoles catholiques de Montréal fait l'expérience des écoles élémentaires à aires ouvertes. Le 1er octobre 1975, monsieur Viateur Ravary, directeur du Service des études, soumettait au directeur général un rapport intérimaire sur cette expérience. Ce rapport a été préparé conformément aux onze résolutions de la Commission en date du 13 décembre 1973 et était surtout basé sur les résultats de sondages.

A cause des contraintes du temps et des ressources internes, il y a diverses questions fondamentales qui demeurent cependant sans réponse. Celles-ci touchent particulièrement (a) l'adaptation des élèves en provenance des écoles élémentaires à aires ouvertes au moment de leur admission au niveau secondaire, (b) le soutien que requiert le personnel des écoles à aires ouvertes, et (c) la définition de l'intérêt et des aptitudes des élèves pour ce type d'écoles sur le plan collectif ou individuel.

Il y a une autre question aussi importante à laquelle nous n'avons pas de réponse et qui émane de l'expérience

des partenaires de l'université McGill en rapport avec le présent contrat. Les questions soulevées ici sont soumises en fonction d'un type d'école dont le plan est essentiellement architectural. On assume implicitement que les types d'enseignement et d'apprentissage qui sont offerts ou qui devraient être offerts dans une école à aires ouvertes sont différents de ceux que l'on retrouve dans une école de structure traditionnelle. Selon les conclusions tirées d'une recherche antérieure, on a trouvé que tel n'était pas le cas. Il s'agit donc de savoir quels sont les profits exceptionnels que l'on peut tirer de l'enseignement offert dans les écoles à aires ouvertes. Facilitent-elles l'éducation "ouverte" ou l'éducation "orientée vers l'enfant"? Nous recommandons donc qu'un sondage portant sur l'influence qui peut s'exercer entre les diverses architectures d'écoles et les conditions pédagogiques, fasse l'objet d'une partie de la présente étude.

Objectifs

(1) Exposer les effets qui peuvent se refléter sur les élèves au moment de leur admission au niveau secondaire après avoir fréquenté une école à aires ouvertes par rapport aux écoles de construction plus traditionnelle.

(2) Citer les secteurs où les enseignants et les administrateurs des écoles à aires ouvertes pourraient tirer profit de cours de perfectionnement.

(3) Préciser des mesures éventuelles par lesquelles l'intérêt et les aptitudes des élèves, soit collectivement soit individuellement, peuvent influencer leur adaptation à l'école à "aires ouvertes" ou "décloisonnée".

(4) Elaborer les avantages pédagogiques que présentent les écoles à aires ouvertes dans le contexte de distinction qui existe entre la pédagogie et l'architecture de ces écoles.

Plan de travail

Le travail sera partagé en trois étapes, y compris des rapports intérimaires prévus respectivement pour les mois de mai et déce[illegible]976 et un rapport final prévu pour le mois de juin 1977.

Le rapport prévu pour le mois de mai 1976, comprendra l'identification de l'échantillonnage sur lequel les chercheurs baseront leur étude formelle ainsi que l'élaboration et le choix de leurs mécanismes et questionnaires où ceux-ci seront utilisés. La préparation et la validation des documents en français là ou ceux-ci ne sont pas encore disponibles, sera une entreprise majeure.

L'ensemble des travaux sera largement influencé par le degré de confiance dont les enseignants feront preuve dans les écoles où nous comptons travailler. Cet aspect primera sur toutes les autres activités initiales.

Notre premier rapport intérimaire portera alors sur les objectifs (1) et (2) à partir des points de vue du personnel scolaire et exposera peut-être une analyse préliminaire réalisée par l'équipe de chercheurs. Le rapport fournira une liste des écoles et des groupes qui feront l'objet des autres travaux de recherche. Celui-ci fera également état du degré auquel nous aurons gagné la confiance du personnel scolaire.

Le rapport de décembre 1976 sera un document purement technique. Celui-ci fournira des précisions sur les modalités de la compilation des données que nous aurons instituées et les analyses auxquelles les données seront soumises. Celles-ci seront décrites en partie dans la dernière section du rapport du mois de mai 1976. Il est impossible de préciser les modalités à l'avance étant donné que le personnel

scolaire voudra peut-être exprimer certaines préférences. Il nous faut de plus ces quelques premiers mois pour acquérir de l'expérience au sein même des écoles concernées.

Le rapport final fournira des données concernant les quatre objectifs fixés, ainsi que des recommandations susceptibles de s'appliquer là où les enquêteurs le jugeront à propos. Nous ferons également état des conclusions retenues à cette date concernant d'autres questions auxquelles nous aurons tenté de répondre au cours de l'étude.

Jusqu'en décembre 1976, des membres de l'équipe de chercheurs passeront environ 3 à 4 jours par semaine dans les écoles, période qui diminuera au cours de la première partie de 1977 au moment où le travail prendra plutôt la forme d'une analyse et la préparation du rapport final deviendra prioritaire.

Le temps consacré au projet s'établit ainsi: les principaux enquêteurs, environ une journée par semaine, un chercheur à plein temps, et la participation à temps partiel d'étudiants post-universitaires et de consultants, tel que décrit ci-dessous.

<u>Méthodologie</u>. Nous accorderons la plus grande priorité à l'observation directe et au contact personnel. Nous devrons avoir accès aux dossiers scolaires et peut-être devrons-nous exiger de l'information relative au rendement ou à l'attitude, information dont on ne dispose pas présentement. Nous ne proposons pas cependant de procéder à l'administration de tests collectifs. Par ailleurs, il serait préférable pour nous d'administrer des tests ou de recueillir de l'information dans une seule école avec l'aide du milieu scolaire. Ce genre d'étude est très difficile à réaliser si l'école

semble croire qu'on lui impose une corvée; c'est là la raison pour laquelle nous désirons fortement nous familiariser avec le personnel scolaire afin de gagner sa confiance.

Nous aimerions avoir la permission de la Commission d'aborder des questions aussi souvent qu'il le faut avec les directions d'école, les comités d'école et d'autres groupes. Nous aimerions également que la Commission facilite les contacts en général entre l'équipe de chercheurs et les associations d'enseignants.

Personnel

Chercheur principal

Professeur Bruce M. Shore
Département de psychologie et de sociologie de l'éducation
Département des méthodes de recherche en éducation
Centre d'apprentissage et de perfectionnement
Université McGill

Chercheur

Professeur Ronald H. Tali
Département de l'administration de l'éducation
Université McGill

Chercheur adjoint (à plein temps)

Mme Ellen Moss

2 chercheurs adjoints

A nommer, peut-être un nouvel étudiant choisi parmi le personnel des écoles concernées dont l'expérience pourrait servir de base à leur thèse.

Consultant

A nommer, soit de l'Université de Montréal soit de l'UQAM

Conseillers

Dr. Robert Lavery
M. Georges Grand'Maison

Le comité consultatif a tenu une réunion le 12 mars 1976.

Le personnel devra être nommé de façon à permettre aux chercheurs de fonctionner avec autant de facilité dans les écoles anglophones que francophones.

Aide requise du client

La Commission devra assumer des travaux (i.e. rapports) traductions, polycopie et diffusion des rapports. Le matériel destiné au test et autre devra être commandé par l'entremise de la Commission.

Les tâches quotidiennes de dactylographie et autres travaux de routine seront effectués à McGill, compris l'ordination.

Conditions

La confidentialité des élèves et du personnel scolaire sera assurée dans tous les rapports soumis sur les travaux de recherche.

Les données recueillies seront mises à la disposition des membres de l'équipe de chercheurs pour fins de travaux de recherche autorisés qui n'émanent pas nécessairement des travaux actuels. La Commission recevra un exemplaire de tout résultat découlant de cette recherche et sa collaboration sera reconnue.

Rapports

Aux dates précisées ci-haut, un exemplaire de chaque rapport sera présenté soit en anglais, soit en français. Toute traduction devra être soumise à l'approbation de l'enquêteur principal. Les rapports seront remis à messieurs Lavery et Grand'Maison.

Echéancier

Les travaux de recherche seront mis en marche dès que le présent contrat aura été signé (prévu pour le début de 1976) pour se terminer en juin 1977.

Coût

On estime que les dépenses qui devront être directement assumées par la Commission pour les services des travaux de recherche ne devraient pas dépasser les dépenses d'opération normales. L'administration des dépenses décrites ci-dessous sera assumée par l'équipe de chercheurs de l'Université McGill.

Traitements (coût estimatif pour 17 mois)

Chercheur principal	2,500
Chercheur	1,500
Chercheur adjoint (à plein temps)	17,000
Chercheur adjoint (à temps partiel)	8,000
Consultant	1,000
Somme partielle	30,000
Remboursement des frais de déplacement (aux écoles)	600
Ordination, perforation	1,000
Avantages sociaux rattachés aux traitements	2,000
	3,600

Frais d'administration, comprenant entre autres:

Dactylographie	téléphones
Fournitures de bureau	comptabilité
Bureaux	feuille des salaires
Timbres poste	

Calcul établi à 20% des sommes décrites ci-dessus 6,720

(Veuillez noter que les frais d'administration réguliers d'un contrat sont de 35%. L'université est disposée à prendre en considération cette réduction substantielle

étant donné que la Commission devra absorber directement des frais encourus par les présents travaux de recherche; mais aussi parce qu'il s'agit d'un premier accord entre les parties et nous sommes conscients des contraintes que les prévisions budgétaires à court terme peuvent imposer à un autre organisme d'enseignement public. Nous devons cependant vous faire remarquer que si de tels contrats devaient être conclus à l'avenir, il faudrait prévoir l'augmentation normale des frais d'administration).

Budget global proposé	$40,320.

Les sommes qui apparaissent dans les catégories respectives ci-haut sont des coûts estimatifs sujet à des modifications d'un article à l'autre pour fins de facturation au fur et à mesure que les travaux progresseront, à condition que les dépenses totales du contrat ne dépassent pas la somme totale convenue et que toute modification soit soumise au préalable à l'approbation du chercheur principal.

Accord

Nous sommes convaincus que les données et les conclusions rapportées seront aussi précises que possible. Cependant, nous nous libérons de toute responsabilité des dommages pouvant résulter de l'utilisation et de l'application des données et des conclusions par d'autres personnes. Les rapports prévus seront la propriété de la Commission. Des exemplaires de ces rapports seront remis aux membres de l'équipe de chercheurs dont la contribution sera signalée dans le titre ou à la page suivante.

Aucun accord ou entente qui n'est pas expressément énoncé ici ne sera obligatoire pour les parties en cause.

Aucune modification ne sera apportée au présent accord à moins d'une entente formelle écrite conclue entre les deux parties.

Il n'y aura pas de préférence quant à l'usage de l'anglais ou du français pour toute communication entre l'équipe de chercheurs et la Commission, y compris le présent contrat.

Si cette proposition vous est favorable, veuillez s'il-vous-plaît apposer votre signature à l'endroit approprié ci-dessous et nous en faire parvenir une copie pour fin d'autorisation de procéder aux travaux de recherche.

ANNEXE 2

RAPPORTS INTERIMAIRES

PROJET DE LA CECM DESTINE
A L'EVALUATION DES ECOLES A AIRES OUVERTES
ET DES ECOLES TRADITIONNELLES:
SOMMAIRE DU PROCESSUS D'EVALUATION

COMPILATION: ELLEN MOSS

RESPONSABLE DU PROJET: BRUCE SHORE

AUTRES MEMBRES DE L'EQUIPE CHARGEE DE LA RECHERCHE:

FELICITY TALLBOY

DORIT DESBAILLETS

Variable	Processus	Source d'information	Instrument de travail
Résultats Niveau secondaire			
Rendement cognitif	Codification	Dossiers académiques	
Caractéristiques non cognitives			
Attitudes	test écrit	élève	sondage des habitudes face à l'étude et attitudes
	test écrit	élève	indice des impressions vis-à-vis l'école
Adaptation	test écrit	élève	inventaire scolaire - Bell
Initiative à l'indépendance	test écrit	élève	échelle de prédisposition à l'indépendance
Autonomie	evaluation	enseignant	personnalité - Minnesota Profil II
Responsabilité de soi	test écrit	élève	questionnaire - responsabilité du rendement intellectuel
Conception de soi	test écrit	élève	échelle de la conception de soi - Coopersmith
Créativité	test écrit	élève	test de la pensée créatrice: test figuratif - Torrance (Formule A)
			test de la pensée créatrice: test verbal - Torrance (Formule A)
Relations interpersonnelles	test écrit	élève	sondage sur les valeurs interpersonnelles

Résumé des variables dépendantes. Processus de la cueillette des données. Sources d'information et noms des instruments de travail.

Variable	Processus	Source d'information	Instrument de travail
Antécédents			
Caractéristiques des enseignants			
antécédents formation Préparation aux tâches et poursuite du perfectionnement	questionnaire	enseignant	questionnaire de documentation à l'intention des enseignants
Caractéristiques des élèves			
Antécédents	codification	dossiers académiques	
	questionnaire	élève	questionnaire de documentation à l'intention des élèves
Capacités intellectuelles	codification	dossiers académiques	
Caractéristiques physiques de l'école			
Perception de l'enseignant	questionnaire	enseignant	questionnaire de documentation à l'intention des enseignants
Perception de l'élève	questionnaire	élève	questionnaire de documentation à l'intention des élèves
Transactions:			
Variables d'information			
Comportement de l'enseignant	observation	observateur	rapport d'observation sur les méthodes de l'enseignant
Comportement de l'élève	observation	observateur	horaire d'analyse des structures de l'enseignement
Ouverture d'esprit de la classe	observation	observateur	échelle d'évaluation selon l'observation Walberg
aménagement physique de la classe	observation	observateur	formule-esquisse

Variable	Processus	Source d'information	Instruments de travail
Variables organisationnelles			
Organisation de l'école	questionnaire	direction d'école	cotes de scolarité questionnaire I
Organisation de la classe et de l'école	questionnaire	enseignant	cotes de scolarité questionnaire I et II
Résultats niveau élémentaire	codification		
Rendement cognitif		dossiers académiques	
Caractéristiques non académiques			
Attitudes	test écrit	élève	indice des impressions vis-à-vis de l'école
Initiative à l'indépendance	évaluation	enseignant	personnalité Minnesota Profil II
Responsabilité de soi	test écrit	élève	questionnaire de la responsabilité du rendement intellectuel-Piers-Harris
Créativité	test écrit	élève	test de la pensée créatrice test figuratif Torrance (formule A)
	test écrit	élève	test de la pensée créatrice test verbal (formule A)
Attitude vis-à-vis de la créativité	test écrit	élève	sondage sur l'attitude vis-à-vis de la créativité
Relations interpersonnelles	test écrit	élève	sondage sur les valeurs interpersonnelles

Structure des tests préliminaires

Observation:

Des visites seront effectuées dans la deuxième, la quatrième et la sixième année des deux écoles pilotes St. Michael's et Champlain. Deux observateurs se rendront dans chacune des aires de la classe. Les instruments qui serviront à l'examen sont les suivants: l'échelle d'évaluation Walberg-Thomas qui sert à déterminer le degré d'ouverture des programmes, la fiche d'observation des méthodes de l'enseignant qui sert à déterminer la souplesse de l'enseignement, CASES qui sert à déterminer le comportement de l'élève. De plus, une esquisse de la classe sera effectuée. Un des observateurs se chargera de garder un journal dans lequel il aura inscrit des anecdotes qui se seront produites au cours des périodes d'observation.

La première visite effectuée dans une classe sera d'une durée d'une heure environ suivie de deux autres visites d'environ une demi-heure chacune qui seront fixées à une date ultérieure. Dans la mesure du possible, nous procéderons à la période d'observation à différentes heures de la journée, au cours de journées différentes de la semaine et au cours d'activités différentes; les arts, les sciences sociales, l'enseignement religieux

feront l'objet d'une visite, tandis qu'une seconde visite sera effectuée pendant les cours de mathématiques, de langue maternelle, des travaux écrits et de lecture.

Au cours de la phase des tests préliminaires, nous comptons procéder à l'observation de douze classes.

Tests en français:

La traduction des instruments de travail normalisés anglais qui servent à la présente étude, feront l'objet d'un test préliminaire qui sera soumis aux écoles élémentaires et secondaires du secteur français.

La CECM s'est chargée de la dactylographie et de l'impression des instruments de travail qui suivent:

DISC à l'intention des enseignants

DISC à l'intention des directions d'école

Questionnaire à l'intention des enseignants

Minesota Personality Profile II Intermediate (MMPI1)

School Sentiment Index - au niveau élémentaire (SSI-I)

School Sentiment Index - au niveau secondaire (SSI-I)

Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (IAR)

Coopersmith Self-Concept Scale

Dependence-Proneness Scale

Piers-Harris Self-Concept Scale

Les instruments de travail "DISC à l'intention des enseignants"et le "questionnaire destiné aux enseignants" feront l'objet d'un test préliminaire auprès d'un échantillonnage de quelque 30 enseignants de l'école élémentaire Champlain. L'instrument DISC à l'intention des directions d'école sera remis au directeur ainsi qu'à quelque 76 enseignants de cette école. L'instrument SSI-S, IAR Coopersmith Self-Concept Scale, Dependence-Proneness Scale seront présentés à titre de test préliminaire auprès d'un échantillonnage de quelque 60 élèves du Secondaire II d'écoles secondaires du secteur français. L'instrument SSI-I, Dependence Proneness Scale IAR, Piers-Harris, feront l'objet d'un test préliminaire auprès de quelque 60 élèves de quatrième année d'écoles élémentaires du secteur français.

Les tests préliminaires seront présentés par ensemble de deux instruments de travail. Ainsi le SSI-S et le IAR seront remis à un groupe de 60 élèves du Secondaire II et le Coopersmith Self-Concept Scale et le Dependence-Proneness Scale seront remis à un deuxième groupe de 60 élèves du Secondaire II. Au niveau élémentaire, le SSI-I et le IAR seront remis à un groupe de 60 élèves et le Dependence-Proneness Scale et le Piers-Harris seront remis à un deuxième groupe.

PREMIER RAPPORT PRESENTE A LA C.E.C.M. PAR L'EQUIPE DE CHERCHEURS SUR L'EVALUATION DE QUELQUES RESULTATS DES CLASSES A AIRES OUVERTES

Rédaction du rapport: Ellen Moss

Chercheurs principaux: Bruce M. Shore
Ronald H. Tali

Autres membres de l'équipe de chercheurs:
Felicity Tallboy
Dorit Desbaillets

RAPPORT TECHNIQUE À L'INTENTION DE LA C.E.C.M.

Le comité de recherche chargé de l'évaluation des programmes des classes à aires ouvertes offerts dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal s'est engagé dans le relevé de la documentation concernant la recherche sur les écoles à aires ouvertes. Il a formulé des hypothèses dont on fera l'analyse au cours de l'année prochaine et a procédé à la sélection et à l'adaptation d'instruments qui serviront à recueillir les données destinées à la mise à l'épreuve de ces hypothèses. Les modalités décrites ici ont été formulées dans le but d'analyser les objectifs stipulés dans le contrat que la C.E.C.M. a conclu avec l'équipe de chercheurs.

TABLE DES MATIERES

1. A) APPROCHE THEORIQUE DE L'EQUIPE DE CHERCHEURS POUR L'EVALUATION DU PREMIER OBJECTIF DU CONTRAT DE RECHERCHE

B) INSTRUMENTS QUI SERVIRONT A L'EVALUATION DU PREMIER OBJECTIF

2. A) APPROCHE THEORIQUE DU DEUXIEME OBJECTIF

B) INSTRUMENTS QUI SERVIRONT A L'EVALUATION DU DEUXIEME OBJECTIF

3. A) APPROCHE THEORIQUE DU TROISIEME OBJECTIF

B) INSTRUMENTS

4. APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DU QUATRIEME OBJECTIF

5. TABLEAU DES ECOLES QUI ONT ETE CHOISIES DANS L'ECHANTILLON DE CETTE ETUDE.

APPROCHE THEORIQUE DU PREMIER OBJECTIF

OBJECTIF: faire rapport sur l'effet qui peut se produire lors de l'admission au niveau secondaire de l'élève qui a fréquenté une école élémentaire à aires ouvertes par rapport à celui qui a fréquenté une école de conception plus traditionnelle.

L'équipe de chercheurs se propose d'évaluer les habiletés cognitives des élèves promus à la septième année qui viennent des écoles à aires ouvertes aussi bien que ceux des écoles traditionnelles. Nous observerons l'habileté des élèves dans leur façon d'interpréter, de résumer et de comparer des données ainsi que leur acquisition des habiletés académiques, condition préalable à leur bon fonctionnement au niveau secondaire. Nous analyserons également l'habileté des élèves à résoudre des problèmes et leur capacité à bien réagir intellectuellement face à de nouvelles situations.

Nous sommes d'avis que nous trouverons plus particulièrement des différences marquées dans le comportement et les attitudes des élèves envers eux-mêmes, envers les enseignants et envers leurs compagnons. Nous comptons étudier la conception que les élèves ont d'eux-mêmes ainsi que la manière dont ils se perçoivent en milieu scolaire. Il sera également primordial d'apporter une attention particulière aux sentiments qu'ils éprouvent à l'endroit du milieu scolaire en général et leur perception des personnes qui oeuvrent dans le milieu scolaire, soit les administrateurs, le personnel enseignant ou les camarades de classe. Ces facteurs sont étroitement reliés à l'adaptation de l'élève, au succès ou à l'échec qu'il connaîtra dans cet encadrement. Nous comptons centrer notre étude sur l'observation de la dynamique de groupe de la classe en cherchant à répondre à certaines interrogations. De quelle nature sont les relations interpersonnelles des élèves qui viennent des écoles

traditionnelles par rapport à ceux des écoles à aires ouvertes? L'un ou l'autre des deux groupes a-t-il tendance à être plus conformiste ou dépendant de l'approbation des autres? Les élèves d'un encadrement particulier sont-ils à l'aise dans les situations de groupes, mieux disposés à assumer des rôles de leadership, plus coopératifs et plus réceptifs aux besoins du milieu? Certains élèves sont-ils plus en mesure d'assumer une variété de tâches et de partager les responsabilités du groupe?

L'indépendance de l'élève est le point autour duquel convergent ces questions. Les élèves qui sortent des écoles à aires ouvertes sont-ils plus autonomes, plus motivés, plus en mesure d'assumer leurs responsabilités face à leur propre apprentissage, plus enclins à prendre des risques? Ont-ils l'esprit plus créateur en tant qu'individus? Leur conception de l'apprentissage repose-t-elle sur la continuité de l'expérience de la vie plutôt que sur l'activité centrée uniquement sur la classe? Afin de répondre à ces questions, nous examinerons les intérêts et les activités parascolaires des élèves venant respectivement des écoles traditionnelles et des écoles à aires ouvertes.

Il apparaît particulièrement important de découvrir ce qui se produit chez l'élève en provenance d'une école élémentaire à aires ouvertes au moment de son admission dans une école secondaire dont l'encadrement est fondamentalement traditionnel. La transition d'un programme souple et non structuré à un programme bien encadré présente-t-elle des problèmes d'adaptation? Dans quelle mesure l'école secondaire présente-t-elle l'image de consolidation ou de contradiction dans les aspirations des élèves qui viennent d'écoles élémentaires différentes?

INSTRUMENTS QUI SERVIRONT A L'EVALUATION DU PREMIER OBJECTIF

Dans le but d'examiner ces questions, l'équipe de chercheurs a procédé à la révision de tests variés dont la validité et l'utilisation au cours de projets de recherche ont été jugées appropriées. Le choix des instruments qui serviront à ce projet a été fait en fonction de leur fidélité et de leur validité en tant que techniques de mesure appropriées à cette étude particulière.

La fidélité d'un instrument de mesure repose sur ses qualités de stabilité et de prédiction. En d'autres mots, si nous mesurons le même ensemble d'objets à maintes reprises à l'aide du même instrument de mesure, pouvons-nous escompter que les résultats seront à peu près les mêmes? La validité d'un instrument de mesure se rapporte à la qualité avec laquelle il mesure l'aptitude et l'habileté qu'il est destiné à vérifier. Par exemple, un professeur a construit un test pour mesurer la compréhension des procédures scientifiques. Le test n'est pas valide car il ne mesure pas la compréhension que les étudiants ont des procédures scientifiques, même s'il peut être une mesure convenable de la connaissance des procédures scientifiques. 1

C'est dans le but de vérifier nos instruments de mesure que nous les expérimenterons dans une première phase à l'automne. Nous nous assurerons ainsi que leur usage convient aux encadrements des secteurs français et anglais aussi bien dans les écoles traditionnelles que dans les écoles à aires ouvertes.

L'équipe de chercheurs désire garder l'anonymat

1- Kerlinger, F.N. Foundations of Behavioral Research: N.Y.: Holt, Rhinehart and Winston, 1964, p. 547

total quant à l'administration des tests. Nous n'avons aucunement l'intention de procéder à une évaluation individuelle, soit des enseignants, soit des élèves. Nous sommes uniquement intéressés à présenter des conclusions d'ensemble en s'appuyant sur des résultats statistiques provenant d'un nombre d'écoles. Toute information de nature individuelle sera gardée à titre confidentiel et ne sera transmise d'aucune façon et en aucun temps.

C'est à partir de la liste qui suit que nous ferons le choix décisif des instruments qui serviront à l'évaluation du premier objectif.

Dans cette première évaluation, il a été convenu de ne pas soumettre les élèves à des tests collectifs. Nous avons élaboré nos techniques de recherche de façon à réduire au minimum le temps requis par les élèves et les enseignants. Chaque élève sera invité à passer deux ou trois courts tests d'une durée totale d'une heure.

L'équipe de chercheurs se servira des données accumulées dans les dossiers scolaires pour recueillir l'information relative aux habiletés cognitives des élèves promus qui font l'objet de la recherche.

Tel qu'indiqué plus haut, certains instruments serviront à analyser les domaines non cognitifs comme les variables attitudinales et relevant de la personnalité. Ces instruments contribueront à l'évaluation du premier objectif et seront choisis parmi la liste qui suit:

<u>Inventaire des habitudes et des attitudes face aux études</u>
W.F. Brown et Wayne H. Holtzman

Processus facile à appliquer pour mesurer les

méthodes d'apprentissage, la motivation à l'étude et certaines attitudes vis-à-vis des activités scolaires les plus importantes en classe.

Les coefficients de fidélité des tests soumis à l'épreuve d'une façon répétée ont donné .95, .93, .93 et .94 au cours d'une seconde période en ce qui a trait aux quatre sous-échelles du test, c'est-à-dire rapidité de décision et d'action, méthodes de travail, approbation du professeur, bon accueil de l'enseignement et .95 pour l'ensemble des points accordés pendant une période de deux mois.

Ces analyses démontrent que les résultats des sous-échelles sont suffisamment stables pour justifier que l'on s'en serve pour prédire le comportement éventuel dans un contexte scolaire.

L'ECHELLE DE L'AUTO-CONCEPTION DE L'ENFANT DE PIERS
(THE PIERS HARRIS CHILDREN'S SELF CONCEPT SCALE)

Cet instrument de type "auto-rapport" est conçu pour fins de recherche sur l'évolution des attitudes personnelles et d'autres éléments qui s'y rattachent. On a évalué à .77 le coefficient de corrélation entre les résultats obtenus au même test aux intervalles de deux et quatre mois. Dès lors, l'échelle paraît avoir une bonne consistance entre ses différents items ainsi qu'une fidélité adéquate.

ANALYSE DE L'INTERET GENERAL
(HOLGARTH GENERAL INTEREST SURVEY)

Un inventaire des activités auxquelles s'intéressent les élèves de premier cycle du secondaire. Cet inventaire sera adapté au contexte québécois puisqu'il a été conçu pour être utilisé aux Etats-Unis. Echelle d'impulsion: B. Sutten-Smith and B.G. Rosenberg. U.S.A. Cette échelle a été conçue

comme mesure destinée à discerner l'enfant le plus impulsif et l'enfant le moins impulsif d'un groupe donné.

La validité de cette échelle a été établie en utilisant le classement fait par le professeur. Dans toutes les comparaisons effectuées, à l'exception d'une, les résultats obtenus à cette échelle correspondaient de manière significative aux classements du professeur. La fidélité entre les deux administrations du test est de .85.

Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire
N.A. Flanders, P. Katkovsky, V.J. Crandall

Ce questionnaire a pour but de mesurer si l'enfant se voit comme le seul responsable de ses progrès ou s'il croit que des éléments de l'extérieur au-delà de sa volonté exercent une influence sur ses progrès. Les coefficients de fidélité de la reprise des tests à deux mois d'intervalle s'établissent ainsi: .69, .66 et .74 pour les trois sous-échelles des tests. Tous les coefficients sont significatifs au niveau .001. Pour les tests où des bas coefficients de fidélité ont été rapportés dans les travaux scientifiques, l'équipe de chercheurs procèdera à sa propre analyse de fidélité et de validité lors de la période expérimentale des tests.

APPROCHE THEORIQUE DU DEUXIEME OBJECTIF

DEUXIEME OBJECTIF

Décrire comment les intérêts et les aptitudes des élèves et des enseignants en groupe ou en tant qu'individus peuvent affecter leur disposition à s'adapter à l'école à "aires ouvertes".

Cet aspect présente un problème difficile à

résoudre en raison de la durée de notre présent mandat (1 an) car elle demande réellement des données de nature longitudinale. Cependant, notre révision de la documentation pertinente et notre expérience dans les classes à aires ouvertes nous ont fait voir un bon nombre de facteurs relativement importants dont il faudra tenir compte au cours de l'évaluation de l'aptitude de l'élève ou de l'enseignant pour les classes "ouvertes" et des classes "à aires ouvertes".

Au nombre des points qui feront l'objet d'une étude sur la disposition de l'élève, on compte la confiance en soi, l'habileté face aux prises de décisions et l'anxiété. L'effet que peuvent produire sur l'élève les attentes de l'enseignant est une variable dont il faudra également tenir compte. Il faudra également étudier la façon dont on s'occupe des enfants des classes à aires ouvertes à rendement scolaire inférieur. Il se peut que le choix de l'encadrement, que ce soit l'école traditionnelle ou l'école à classes "ouvertes" (open "classroom"), convienne davantage à la formation de l'enfant qui a des difficultés d'apprentissage comme il se peut qu'un enfant surdoué soit plus à l'aise dans un encadrement de classe de type particulier.

Nous avons tendance à explorer certaines variables attitudinales concernant la personnalité susceptibles d'influencer la disposition de l'enseignant face à des situations de classe "ouverte". L'habileté de l'enseignant à surmonter le niveau élevé du bruit et à diriger simultanément diverses activités est un des facteurs primordiaux dont il faudra tenir compte. La conception que le professeur s'est faite du rôle de l'enseignement ainsi que d'autres éléments de sa philosophie de l'éducation sont également des facteurs importants à observer.

INSTRUMENTS QUI SERVIRONT A L'EVALUATION DU DEUXIEME OBJECTIF

En plus de procéder à l'entrevue de certains des enseignants et des élèves, nous nous servirons de l'ensemble ou d'une partie des instruments dont la liste suit aux fins de l'évaluation du deuxième objectif. Nous jugeons qu'il est d'une extrême importance que les enseignants nous fassent connaître leur réaction sur la qualité des instruments de mesure qui serviront à l'évaluation finale. C'est là un des buts de la phase d'étude expérimentale.

LISTE DE CONTRÔLE DES DIFFICULTES - PETERSON
(THE PETERSON PROBLEM CHECKLIST)

Cette liste de contrôle peut être remplie par l'enseignant qui connaît bien l'enfant. Celle-ci est destinée à mesurer deux dimensions des problèmes de conduite-comportement et des problèmes de personnalité. Au cours d'une période de deux mois, le coefficient de fidélité entre les jugements de deux juges s'établit aux environs de .76.

L'ECHELLE D'ANXIETE MANIFESTE DE L'ENFANT

Cette échelle comporte 53 articles où l'enfant est appelé à faire connaître son accord ou son désaccord quant à l'applicabilité du comportement décrit à son propre comportement. Parmi les 53 articles, 42 se rapportent aux problèmes d'anxiété et 11 concernent une sous-échelle L qui nous donne un indice de la tendance du sujet à fausser ses réponses. Les coefficients de fidélité des deux échelles ont donné les résultats suivants: à une semaine d'intervalle, .90 pour l'échelle

(A) traitant de l'anxiété et .70 pour l'échelle (L).

INVENTAIRE DE MINNESOTA DE L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS
(MINNESOTA TEACHER ATTITUDE INVENTORY)

Cet inventaire a été conçu de manière à mesurer la conception de l'enseignant vis-à-vis du rôle qu'il est appelé à jouer dans l'enseignement et des relations à l'intérieur de la classe. La fidélité de cette échelle selon la méthode des deux moitiés s'établit à .92 à deux mois d'intervalle.

INVENTAIRE DES METHODES DE L'ENSEIGNANT
(TEACHER PRACTICES INVENTORY)

Ce test a pour but de mesurer la ligne de conduite de l'enseignant face à l'enseignement. Celui-ci consiste à mesurer, autant que possible, les conditions personnelles et éducatives des enseignants susceptibles d'influencer leur comportement en classe.

INVENTAIRE DES CONVICTIONS PERSONNELLES
(PERSONAL BELIEFS INVENTORY)

Cet inventaire a pour but de mesurer les convictions philosophiques et éducatives fondamentales de l'individu ainsi que le degré de rigidité et de souplesse que l'on retrouve dans ses méthodes.

FICHE D'OBSERVATION DES METHODES DE L'ENSEIGNANT
(TEACHER PRACTICES OBSERVATION RECORD)

Ce processus offre un encadrement destiné à observer et à inscrire la ligne de conduite que l'enseignant applique en classe sans porter des jugements fondés seulement sur des perceptions subjectives. Compte tenu que le coefficient de fidélité entre les perceptions de

différents observateurs est relativement élevé, le penchant subjectif est très petit.

CAS: HORAIRE D'ANALYSE DESTINE AUX ENCADREMENTS EDUCATIFS
(CASES: COPING ANALYSIS SCHEDULE FOR EDUCATIONAL SETTING)

Il s'agit d'une échelle d'évaluation du comportement d'ensemble qui sert à déterminer la conduite caractéristique que l'enfant manifeste en classe. Celle-ci est un des moyens appropriés pour mesurer les changements qui s'opèrent dans le processus de socialisation et permet de fournir à l'enseignant une réaction immédiate sur l'efficacité des techniques propres à la conduite de la classe et de l'enseignement.

APPROCHE THEORIQUE DU TROISIEME OBJECTIF

TROISIEME OBJECTIF

Evaluer les avantages pédagogiques des écoles à aires ouvertes dans le contexte de distinction qui existe entre la pédagogie et l'architecture de ces écoles.

Nous aborderons cet objectif en observant attentivement les activités qui se déroulent dans les classes à aires ouvertes. La documentation démontre que le fait de ne pas avoir de murs dans une école n'entraîne pas nécessairement de changement au chapitre de la pédagogie. En d'autres mots, les classes à aires ouvertes ne sont pas nécessairement plus centrées sur l'élève, plus souples et ne sont pas en mesure d'offrir un encadrement plus créateur que les classes traditionnelles. Les questions principales qui nous préoccupent sont les suivantes: en quoi consiste la structure des rôles de l'enseignant et celui de l'élève dans une classe à aires ouvertes? Quels sont les buts des écoles à aires ouvertes? Peut-on établir une distinction fondamentale dans la méthodologie de l'enseignement, dans l'évalua-

tion des élèves, dans l'organisation de l'horaire des écoles à aires ouvertes par rapport aux écoles traditionnelles? Les professeurs sont-ils plus satisfaits d'un type de classe par rapport à un autre? Les élèves se développent-ils et interagissent-ils de manière différente dans la classe à aires ouvertes par rapport à l'encadrement que leur offre la classe traditionnelle? De façon à dégager une opinion objective sur ce qui se passe en classe, nous avons fait un choix d'échelles d'évaluation destinées à l'observation de la classe. Ces échelles comprennent des listes de comportements qui ont lieu en classe. Les articles des échelles sont classés ainsi: l'enseignant, le comportement, le comportement de l'élève, l'interaction entre l'élève et l'enseignant ou entre élèves. Ainsi, pour obtenir des données valables, deux observateurs sont généralement chargés de noter leurs observations sur les articles à l'étude. Le degré d'entente entre les observateurs détermine la fidélité des données obtenues par l'usage de l'échelle.

INSTRUMENTS DESTINES A L'EVALUATION DU TROISIEME OBJECTIF

Les instruments destinés à l'observation fondés sur les résultats des tests pilotes seront choisis d'une façon définitive parmi la liste décrite ci-dessous:

TAXONOMIE DE FLORIDE DU COMPORTEMENT COGNITIF
(FLORIDA TAXONOMY OF COGNITIVE BEHAVIOUR)

Cet instrument offre un encadrement réservé à l'observation et au classement du comportement cognitif de l'enseignant et de l'élève en classe. Inspirée de "Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain" (Bloom 1956), ce système muni de symboles comprend des points disposés selon un ordre hiérarchique allant des activités cognitives les plus simples aux plus complexes.

L'ECHELLE D'EVALUATION WALBERG-THOMAS
(WALBERG-THOMAS RATING SCALE)

Cet instrument est une échelle d'évaluation de la classe, à partir d'observations axées sur les éléments qui constituent la classe à aires ouvertes. Par cette méthode, on cherche à mesurer le degré "d'ouverture" d'esprit de la classe en faisant appel à des observateurs d'expérience.

PLAN D'OBSERVATION DE LA CREATIVITE DE LA CLASSE
(CLASSROOM CREATIVITY OBSERVATION SCHEDULE)

Ce plan d'observation a pour but de recueillir des données objectives sur le comportement maître-élèves qui se rattachent à l'épanouissement créateur de l'élève.

PLAN D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE
(INDIVIDUALLY PRESCRIBED INSTRUCTION OBSERVATIONAL SCHEDULE)

Cette échelle d'évaluation est conçue dans le but de décrire les activités qui se déroulent dans une classe axée sur l'élève. Celle-ci sert d'indice destiné à mesurer le degré auquel les programmes individualisés sont mis en application en classe.

DISC

Il s'agit ici d'un questionnaire d'observation de la classe qui traite des interactions et des rôles qui font partie du climat général de la classe. Celui-ci est conçu de façon à être rempli par les enseignants et sert à déterminer le degré "d'ouverture" d'esprit d'une classe en particulier.

APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DU QUATRIEME OBJECTIF
QUATRIEME OBJECTIF

Cet objectif a pour but de définir les secteurs où il y aurait lieu que les enseignants et le

personnel administratif des écoles élémentaires à aires ouvertes bénéficient de cours de perfectionnement.

Les résultats obtenus de l'observation en classe, les tests administrés aux élèves et les échanges avec les enseignants, les élèves, les administrateurs et d'autres personnes impliquées dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, nous feront connaître les orientations avantageuses de l'élaboration de cours de perfectionnement. Un des principaux secteurs de préoccupation dans ladite élaboration consiste à trouver la manière propice selon laquelle le rôle de l'administrateur pourra mieux faciliter le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit de découvrir ici quels sont les processus et les structures qui permettent les prises de décisions et l'établissement des politiques scolaires.

Par ailleurs, les relations maître -élèves amènent des questions très importantes. Comment l'enseignant d'une classe à aires ouvertes peut-il aider le plus efficacement possible à étendre et à développer les intérêts de l'élève? Quels sont les mérites relatifs du degré d'intervention de l'enseignant? Du côté pratique, il s'agit de déterminer comment procéder à la préparation du matériel destiné à l'usage d'une grande variété d'enfants et comment prévoir l'évaluation des élèves dans une situation donnée en classe axée sur le progrès individuel. L'affectation du personnel dans les classes à aires ouvertes est également un domaine de préoccupation. Il est très important de chercher à connaître la manière dont la variable du choix de l'enseignant répond à ses désirs et à l'efficacité du rendement de la classe à aires ouvertes. L'enseignant qui choisit de travailler dans une classe à aires ouvertes donne-t-il un meilleur rendement et se sent-il plus heureux que l'enseignant qui n'a eu rien à dire dans le choix de son affectation?

Nous comptons que les conclusions que nous pourrons dégager de cette étude aideront à trouver une solution à ces questions.

ECHANTILLONNAGE QUI SERVIRA A CETTE ETUDE

Vous trouverez en annexe, la troisième révision de la liste des écoles échantillons qui serviront à notre étude.

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL
THE MONTREAL CATHOLIC SCHOOL COMMISSION

DIRECTION GENERALE

Montréal, le 14 janvier 1977

Monsieur Jean-Paul Tardif
Directeur général
La Commission des Ecoles catholiques
de Montréal.

Objet: Rapport d'information sur les écoles à aires ouvertes

Monsieur le Directeur général,

Au moment où nous avons présenté à la Commission le rapport sur l'étude des écoles à aires ouvertes lors de sa session régulière du 7 octobre 1976, il avait été convenu que trois rapports d'étape seraient soumis au cours de l'année dont le premier fut présenté le 10 septembre 1976. Ci-joint, nous vous présentons le deuxième rapport d'information portant sur cette étude.

Ce rapport décrit sommairement les activités que l'équipe de chercheurs a réalisées jusqu'à maintenant ainsi que les méthodes prévues dans la poursuite des objectifs de cette étude.

Le rapport a fait l'objet d'une analyse approfondie de la part du Comité aviseur que nous avions formé au début de l'étude. Si la Commission le juge à propos, il nous fera plaisir de transmettre toute autre information concernant cette étude.

Je vous serais reconnaissant de bien vouloir soumettre le présent rapport aux commissaires à titre d'information.

Veuillez agréer, monsieur le Directeur général, l'assurance de mes sentiments distingués.

Le sous-directeur général
délégué à la pédagogie française,

G. Grand'Maison

Georges Grand'Maison.

GGM/rr
p.j.

RAPPORT INTERIMAIRE PRESENTE A LA C.E.C.M. PAR LE PERSONNEL CHARGE DU PROJET DE RECHERCHE SUR L'EVALUATION DES ECOLES A AIRES OUVERTES

DECEMBRE 1976

COMPILATION: Ellen Sheiner-Moss
Chercheur
Responsable de la
recherche-action.

Chercheurs principaux:

M. Bruce M. Shore
M. Ronald H. Tali

Autres membres du personnel chargés de la recherche:

M. Gaston Gauthier
Conseiller - Université du Québec

Dorit Desbaillets
Felicity Tallboy
Etudiants diplômés participants

A - INTRODUCTION

Depuis septembre 1976, l'équipe de chercheurs s'est impliquée d'une façon active dans les écoles de la C.E.C.M. Celle-ci s'est mise en communication avec le personnel des écoles et s'est chargée de les mettre au courant de l'étude entreprise et des premières observations ont été effectuées dans les classes.

Le choix des instruments de travail a été déterminé et la traduction et l'impression de ceux-ci ont été complétées.

On a fait un dernier choix des écoles participantes dans les deux secteurs francophone et anglophone.

Dans le rapport intérimaire qui suit on y trouve un sommaire complet des réalisations à ce jour, le processus des tests, le choix des écoles et des instruments de travail et l'horaire prévu pour les mois à venir.

B - CHOIX DEFINITIF DE L'ECHANTILLONNAGE

Sur le tableau qui suit (Tableau I) apparaît une liste des écoles sélectionnées destinées à participer à l'étude par région et par type d'école secondaire (a) d'école élémentaire à aires ouvertes (b) comparaison entre l'école à aires ouvertes et (c) l'école élémentaire régulière.

Les écoles dont les noms apparaissent au tableau 'A' sous la rubrique "Ecoles destinées à l'étude principale" feront l'objet de séjours intensifs de la part de l'équipe de chercheurs. C'est dans ces écoles que seront effectués les tests destinés aux enfants, l'observation dirigée dans les classes, la remise des questionnaires au personnel et les entrevues avec le personnel.

Dans les écoles secondaires dont les noms apparaissent dans la première colonne, un échantillonnage d'élèves de premier cycle seront soumis aux tests portant sur les mesures cognitives. Les autres informations sur le rendement et d'autres mesures cognitives seront obtenues en consultant les dossiers académiques. Des rencontres sont prévues avec un échantillonnage d'enseignants affectés à l'enseignement des élèves de premier cycle de ces écoles secondaires.

Les écoles à aires ouvertes dont les noms apparaissent dans la colonne (a) et les écoles régulières dont les noms apparaissent dans la colonne (c) font partie des écoles élémentaires qui feront l'objet de l'étude principale. Dans ces écoles, nous effectuerons des observations dans plusieurs classes, plus particulièrement dans les classes de deuxième, quatrième et sixième année. Nous tenterons d'effectuer nos observations dans les classes échantillons qui représentent chacune des écoles des diverses régions.

TABLEAU I

Etude des résultats obtenus dans les classes à aires ouvertes de la C.E.C.M.

A. ECOLES QUI FORMERONT LA MAJEURE PARTIE DE L'ETUDE

REGION	Ecole Secondaire	Ecole élémentaire à aires ouvertes (a)	Comparaison de l'école à aires ouvertes (b)	Ecole élémentaire de conception régulière (c)
1	St-Henri	St-Joseph	Victor-Rousselot	Ludger-Duvernay
2	Lionel-Groulx (filles) St-Stanislas (garçons)	St-Louis	Lambert-Closse	St-Jean Baptiste
3	Louis-Riel (garçons) Marguerite-de-L.-Jemmerais (filles)	Guillaume-Couture	_____	St-Fabien
A	Cardinal Newman	Nazareth	_____	Luke Callaghan
B	Sir Wilfrid Laurier	Gerald McShane	_____	All Saints

B. ECOLES QUI FERONT L'OBJET D'UNE ETUDE COMPLEMENTAIRE

3	Marie-Reine	Baril	_____	La Nativité
5	St-René-Goupil	Jules-Verne	_____	Bienville
A	_____	St. Gabriel's	_____	_____

TABLEAU I (suite)

Etude des résultats obtenus dans les classes à aires ouvertes de la C.E.C.M.

C. ECOLES DESTINEES AU PROJET-PILOTE

REGION	Ecole Secondaire	Ecole élémentaire à aires ouvertes (a)	Comparaison de l'école à aires ouvertes (b)	Ecole élémentaire de conception régulière (c)
2	Gabriel-Souart (filles) Jean-Baptiste-Meilleur (garçons)	Champlain	_____	_____
B		St. Michael's	_____	_____

Dans ces écoles, nous aurons des entrevues individuelles avec divers membre du personnel et tout le personnel sera invité à remplir des questionnaires.

Un échantillonnage d'élèves de quatrième et de sixième années seront soumis aux tests non-cognitifs dans chacune des écoles élémentaires dont les noms apparaissent dans les tableaux (a) et (c). Nous consulterons les dossiers scolaires afin d'obtenir les mesures cognitives.

Les écoles dont les noms apparaissent dans la colonne (b) sous la rubrique "Comparaison relative aux écoles à aires ouvertes" ne feront pas l'objet de l'étude proprement dite. Cependant, leurs finissants qui fréquentent présentement le premier cycle des écoles secondaires sélectionnées aux fins de la partie principale de l'étude seront peut-être compris dans l'échantillonnage des écoles secondaires.

Les écoles dont les noms apparaissent au tableau 'B' intitulé "Ecoles qui feront l'objet d'une étude complémentaire" ne seront pas impliquées d'une façon aussi intense lors de l'étude. Des questionnaires seront remis au personnel de ces écoles et des observations seront effectuées dans des classes échantillons. Les élèves ne seront pas soumis aux tests.

Les écoles dont les noms apparaissent au tableau 'C' intitulé "Ecoles destinées au Projet Pilote" ont servi à l'essai préliminaire des instruments de travail et du processus destinés à l'étude.

C - CHOIX DEFINITIF DES INSTRUMENTS DE TRAVAIL

On retrouve au tabeau II, une liste des variables dépendantes qui feront l'objet d'une analyse lors de l'étude ainsi que l'information relative au processus qui servira à recueillir des données concernant chaque variable, la source des données et le nom du test, du questionnaire, la liste de contrôle ou notes d'observations servant à recueillir les données. Ces variables ont été classées en trois catégories: variables des antécédents, des opérations et des résultats.

Les antécédents sont les conditions existantes qui précèdent l'enseignement et l'apprentissage susceptibles de se rattacher aux résultats. Le plan d'étude n'a pas permis l'affectation faite au hasard d'enseignants et d'élèves à des écoles d'architectures différentes. Dans le cas présent, les différences fondamentales relatives aux antécédents caractéristiques des enseignants et des élèves peuvent être la cause des différences interscolaires qui ont trait aux résultats qui autrement seraient attribuables aux caractéristiques de l'école que l'on considère comme étant les variables de la manière d'agir. Afin de déterminer s'il y avait des différences interscolaires relatives aux variables antérieures, on a recueilli de l'information concernant les caractéristiques diverses d'enseignants et d'élèves et des perceptions d'enseignants et d'élèves relatives aux caractéristiques physiques des écoles.

Les transactions, dans le sens employé ici, s'appliquent aux variables qui décrivent la série d'événements que comprend le processus de l'enseignement. Celles-ci englobent les rapports entre l'élève et l'enseignant, et ses camarades de classe et le matériel pédagogique. Les données relatives aux divers types de transactions offrent une preuve partielle de la validité des réponses que les enseignants et les élèves apportent aux questionnaires, et dans l'ensemble, donnent un aperçu du genre de ressources et de personnel au service des écoles.

TABLEAU II

RESUME des variables dépendantes. Processus de la cueillette des données. Sources d'informations et noms des instruments de travail.

VARIABLE	PROCESSUS	SOURCE D'INFORMATION	INSTRUMENTS DE TRAVAIL
	ANTECEDENTS		
Caractéristiques des enseignants:			
- Antécédents, formation expérience	Questionnaire	enseignant	Questionnaire de documentation à l'intention des enseignants
- Préparation aux tâches actuelles et poursuite du développement professionnel			
Caractéristiques des élèves:			
- documentation	codification	dossiers académiques	
- capacités intellectuelles	codification	dossiers académiques	
Caractéristiques physique de l'école:			
- Perceptions de l'enseignant	Questionnaire	Enseignant	Questionnaire de documentation à l'intention des enseignants Indices des impressions vis-à-vis l'école.
- Perceptions de l'élève	Questionnaire	Elève	

TABLEAU II (suite)

VARIABLE	PROCESSUS	SOURCE D'INFORMATION	INSTRUMENTS DE TRAVAIL
		TRANSACTIONS	
Variables d'observations:			
- Comportement de l'enseignant	Observation	Observateur	Méthodes de l'enseignant Rapport d'observation
- Comportement de l'élève	Observation	Observateur	Horaire d'analyse des structures de l'enseignement
- Ouverture d'esprit en classe	Observation	Observateur	Walberg Thomas Echelle d'appréciation de l'observation
- Aménagement physique de la classe	Observation	Observateur	Formule - esquisse
Variables organisationnelles:			
- Organisation scolaire	Questionnaire	direction d'école	Cotes de scolarité Questionnaire I
- Classe et organisation scolaire	Questionnaire	enseignant	Cotes de scolarité Questionnaires I et II

TABLEAU II (suite)

VARIABLE	PROCESSUS	SOURCE D'INFORMATION	INSTRUMENTS DE TRAVAIL
	RESULTATS		
	ELEVES DE L'ELEMENTAIRE		
Rendement cognitif:	Codification	Dossiers académiques	
Caractéristiques non-cognitives:			
- Attitudes	Test écrit	Elève	Indice des impressions vis-à-vis l'école
- Indépendance	Test écrit	Elève	Dépendance-niveau moyen Echelle de prédisposition
- Responsabilité de soi	Test écrit	Elève	Rendement intellectuel Questionnaire responsabilité
- Conception de soi	Test écrit	Elève	Piers-Harris conception de soi Inventaire

TABLEAU II (suite)

VARIABLE	PROCESSUS	SOURCE D'INFORMATION	INSTRUMENTS DE TRAVAIL
	RESULTATS ELEVES DU SECONDAIRE		
Rendement cognitif:	Codification	Dossiers académiques	
Caractéristiques non-cognitives:			
- Attitudes	Test écrit	Elève	Indice des impressions vis-à-vis l'école Niveau secondaire
- Indépendance	Test écrit	Elève	Dépendance-échelle de prédispositions
- Adaptation	Appréciation	Enseignant	Personnalité-Minnesota Profil II
- Responsabilité de soi	Test écrit	Elève	Rendement intellectuel Questionnaire-responsabilit
- Conception de soi	Test écrit	Elève	Coopersmith - échelle de la conception de soi
- Relations interpersonnelles	Test écrit	Elève	Sondage et valeurs inter-personnelles.
- Intérêt et activités parascolaires	Test écrit	Elève	Strong-Campbell-l'intérêt Inventaire

TABLEAU II (suite)

VARIABLE	PROCESSUS	SOURCE D'INFORMATION	INSTRUMENTS DE TRAVAIL
	RESULTATS		
	ENSEIGNANT ET ADMINISTRATEUR		
Impressions sur les écoles à aires ouvertes:	Questionnaire	Enseignant et administrateur	Questionnaire sur les écoles à aires ouvertes
	Entrevue	Enseignant et administrateur	

Les résultats se rapportent aux effets que les antécédents et les transactions exercent sur les élèves, les enseignants et les administrateurs. Un des problèmes majeurs se rapporte à l'identification du comportement approprié de l'élève destiné à être considéré comme résultats. Etant donné que l'étude porte sur des écoles représentant diverses formes d'enseignement, il a fallu s'assurer d'y inclure les résultats obtenus de différents types d'enseignement. Les résultats des enseignants associés à l'étude ont été qualifiés comme étant leurs impressions vis-à-vis des diverses méthodes d'enseignement, des types d'architecture et du degré de satisfaction qu'ils éprouvent vis-à-vis leurs attributions passées et présentes dans l'enseignement. Les impressions des administrateurs face à ces questions ont également été comprises en tant que variables de résultats à évaluer.

VARIABLES DES ANTECEDENTS

Caractéristiques des enseignants:

Il y a divers types d'enseignants susceptibles d'exercer une influence sur l'encadrement scolaire. Les deux ensembles de caractéristiques se composent d'informations démographiques - le degré de formation, d'instruction et d'expérience de l'enseignant et sa préparation aux tâches actuelles et au développement professionnel. L'information relative à ces deux ensembles de caractéristiques a été recueillie des réponses soumises dans le questionnaire qui traite de la documentation des enseignants.

Caractéristiques des élèves:

Etant donné que l'un des objectifs de cette étude vise à déterminer l'aptitude de divers types d'élèves à des milieux d'enseignement particuliers, il est essentiel de recueillir des données descriptives concernant les élèves qui font l'objet de cette étude. Les variables d'élèves qui nous intéressent comprennent les particularités personnelles telles que le milieu ethnique et le niveau socio-économique; l'expérience de l'enseignement reçu dans les écoles régulières et dans les écoles à aires ouvertes ainsi que les capacités intellectuelles. Nous obtiendrons tous les renseignements relatifs aux particularités des élèves en consultant les dossiers scolaires.

Caractéristiques physiques des écoles:

Le choix du processus d'évaluation du milieu physique d'une école repose sur l'hypothèse que ce qui importe vraiment c'est de découvrir comment les gens perçoivent le milieu dans lequel ils réagissent entre eux. Un vieux bâtiment scolaire ne peut sérieusement entraver le processus scolaire à moins que ses caractéristiques telles que perçues par les enseignants et les élèves en font un endroit difficile où travailler. D'autre part, un bâtiment de construction récente ne facilitera pas nécessairement l'enseignement. Celui-ci doit renfermer des qualités que les enseignants et les élèves jugent utiles à la réalisation de leurs objectifs.

La façon dont les enseignants et les élèves perçoivent le milieu physique de leur école a fait l'objet d'une évaluation respective grâce aux réponses recueillies du questionnaire intitulé "Questionnaire de documentation à l'intention des enseignants et l'indice d'impressions vis-à-vis l'école.

VARIABLES DES TRANSACTIONS

Divers processus seront mis en oeuvre dans le but d'obtenir de l'information sur les activités quotidiennes des élèves et des enseignants.

La concentration principale du processus d'observation consiste à déterminer s'il existe un rapport quelconque entre le type d'architecture des écoles et le processus de la pédagogie. Les instruments d'observation offrent des descriptions du processus de l'enseignement indépendantes des classements antérieurs d'écoles. "Le dossier d'observation des méthodes des enseignants" servira d'instrument d'observation destiné à tracer le mode de pédagogie. Le TPOR est une échelle d'appréciation observationnelle qui sert à détailler divers aspects de nature pédagogique tels que le choix des modes de communication et l'usage des matières, de l'évaluation et du contrôle.

Les aspects du comportement de l'élève seront évalués à l'aide d'une formule modifiée de la méthode Coping Analysis Schedule for Educational Settings. Cette formule est conçue de façon à décrire l'interaction sociale des élèves avec leurs camarades de classe. Les élèves inscrits dans des cours qui prévoient

des regroupements répétés et qui offrent une variété quant au nombre du groupe, peuvent agir réciproquement d'une façon différente lors de situations sociales qui se présentent en classe. La formule "CASES" est une échelle d'appréciation de l'observation qui détaille divers comportements de nature sociale tels que la collaboration, l'intégration, l'attention.

Le "Walberg Thomas Observation Rating Scale" servira à obtenir une liste générale des programmes à aires ouvertes. Cette échelle fournit l'information relative aux positions, aux activités et au matériel dont disposent les élèves et les enseignants.

La formule-esquisse sert à offrir une description véritable de la classe ou du secteur. L'observateur fait une esquisse de l'espace destiné à l'apprentissage en précisant, entre autres, la disposition et le genre de meubles, l'espace de rangement, de travail, les espaces libres et le matériel que l'on retrouve aux tableaux d'affichage.

Des observations seront effectuées dans environ 6 classes dont chacune est située dans une école de construction traditionnelle. Dans les écoles à aires ouvertes, ceci correspond au même nombre de cloisons que l'on retrouve dans une classe d'un secteur à aires ouvertes. Afin d'effectuer l'observation dans des classes échantillons choisies au hasard, nous avons choisi les deuxième, quatrième et sixième années dans chaque école. Dans chaque école à aires ouvertes, des visites seront effectuées à ces trois niveaux, alors que dans les écoles traditionnelles des observations seront dirigées dans 2 classes de chacun de ces niveaux. De même, les secteurs qui offrent un intérêt particulier, dont les classes qui poursuivent des programmes inpliquant le "Groupement famille et jour intégré" seront également compris dans le programme d'observation.

La durée de la première visite effectuée dans une classe ou un secteur sera d'environ une heure. Deux autres visites d'une durée d'une demi-heure chacune seront prévues pour une date ultérieure. Nous tenterons de procéder à l'observation de chacune des classes à des heures différentes de la journée, au cours de journées différentes de la semaine et pendant des activités différentes. En plus de faire usage des instruments d'observation déjà décrits,

l'observateur gardera un journal dans lequel il aura inscrit des anecdotes qui se seront produites au cours des périodes d'observation.

VARIABLES DES RESULTATS

Les variables des résultats se rapportent tant aux élèves de l'élémentaire qu'aux élèves du secondaire ainsi qu'aux enseignants et aux administrateurs. Les variables de l'élève se rapportent aux caractéristiques cognitives et non-cognitives.

La question de préoccupation dans le domaine cognitif se pose si nous trouvons des différences de rendement entre les élèves qui ont fréquenté des écoles à aires ouvertes par rapport à ceux qui ont fréquenté des écoles de construction traditionnelle. Nous tenterons d'y répondre en consultant les dossiers académiques.

On peut s'attendre à ce que le concept de l'enseignement à aires ouvertes exerce une influence sur le développement de certaines caractéristiques non-cognitives. Les variables non-cognitives qui suivent seront évaluées à l'aide de divers instruments de travail auxquels seront soumis des élèves du niveau élémentaire:

ATTITUDES VIS-A-VIS L'ECOLE: L'indice des impressions vis-à-vis l'école (niveau moyen) servira à découvrir si les élèves s'intéressent aux travaux scolaires, s'ils aiment l'école, ou s'ils éprouvent des sentiments négatifs envers l'école.

ATTITUDES A L'EGARD DES ENSEIGNANTS: Il y a des points à l'indice des impressions vis-à-vis l'école qui portent également sur la manière dont les élèves jugent les enseignants dans leur façon de les traiter, si les élèves estiment les enseignants et si, à leur avis, les enseignants aiment et comprennent les élèves.

INDEPENDANCE: L'échelle de prédisposition à la dépendance servira à évaluer dans quelle mesure les élèves prennent des décisions de leur propre chef pour affirmer leurs droits et agissent indépendamment des autres.

RESPONSABILITE DE SOI: Le questionnaire portant sur la responsabilité du rendement intellectuel servira à découvrir si l'élève est plus susceptible de se comporter de la façon qu'il juge appropriée ou de la façon que les autres aimeraient qu'il se comporte.

CONCEPTION DE SOI: L'échelle de la conception de soi - Piers Harris, servira à évaluer dans quelle mesure l'élève juge que les autres l'estiment, à quel point il a confiance en lui-même pour juger s'il se sent incompétent dans diverses situations ou s'il croit qu'il réussit bien dans les tâches qu'il tente de réaliser à l'école ou ailleurs.

Les mêmes instruments de travail serviront aux élèves de premier cycle pour évaluer leur attitude envers l'école et les enseignants, leur indépendance, la responsabilité de soi et la conception de soi (Le niveau moyen de l'indice des impressions vis-à-vis l'école servira plutôt que celui qui sert au niveau élémentaire).

Les variables des résultats qui suivent feront l'objet d'une analyse:
ADAPTATION: une formule modifiée du profil de la personnalité - Minnesota servira à démontrer les perceptions de l'enseignant concernant l'adaptation de l'élève face à l'encadrement de l'école secondaire. La liste du contrôle MMPI que l'enseignant est appelé à remplir comprend les divers aspects de l'adaptation de l'élève.

RELATIONS INTERPERSONNELLES:

Le sondage des valeurs interpersonnelles servira à découvrir les valeurs auxquelles l'élève attache de l'importance à l'égard de l'interaction sur le plan social, c'est-à-dire l'importance qu'il accorde, entre autres, à collaborer, à partager, à aider les autres, etc.

INTERET ET ACTIVITES:

L'inventaire de l'intérêt Strong Campbell servira à évaluer et à découvrir si les élèves de premier cycle qui ont terminé leurs études dans des

écoles à aires ouvertes poursuivent plus d'activités orientées sur l'apprentissage en dehors de l'école que les élèves qui ont terminé leurs études dans des écoles de construction traditionnelle.

La variable d'intérêt des résultats concernant les enseignants se rapporte à leur satisfaction relative de leur milieu d'enseignement. Un questionnaire portant sur les impressions des enseignants vis-à-vis l'enseignement à aires ouvertes leur sera remis. Un échantillonnage d'enseignants et d'administrateurs seront également invités à prendre part à une entrevue individuelle au sujet de leurs expériences vécues dans les classes à aires ouvertes et dans les classes régulières. Les entrevues seront axées sur les perceptions des enseignants en ce qui a trait aux désavantages et aux avantages que présentent les divers milieux d'enseignement, les méthodes dont se servent les enseignants pour l'enseignement par équipe et le regroupement et les recommandations formulées par les enseignants pour favoriser des programmes de perfectionnement qui leur seraient profitables. Les administrateurs seront également invités à remplir des questionnaires et à participer à des entrevues.

D - PHASE DU PROJET DE RECHERCHE REALISEE A CE JOUR

Au cours des mois d'octobre et novembre derniers, des observations intensives ont été effectuées dans les écoles pilotes francophones et anglophones. Ces observations avaient pour but de vérifier le processus d'observation et de faire un essai préliminaire des instruments d'observation. On a procédé à l'observation de 12 classes à aires ouvertes, à trois occasions différentes, selon le processus décrit plus tôt dans la section "Variables d'observation". Au cours de ces visites, on a modifié et normalisé le processus d'observation et les instruments de travail.

Au cours de cette période et avec la permission de leurs éditeurs, les tests anglais normalisés ont été traduits en français. La traduction a été vérifiée par une équipe de spécialistes. Suite à l'autorisation reçue des éditeurs de la version anglaise, la C.E.C.M. s'est chargée de l'impression des tests français et anglais.

A la fin novembre et au début décembre, les premières rencontres ont eu lieu avec les écoles impliquées dans le projet. Ces rencontres ont permis au personnel chargé du projet de se réunir avec la direction d'école et le Conseil du personnel scolaire ainsi qu'avec un petit groupe d'enseignants pour s'entretenir des objectifs de l'étude, du processus et pour solliciter la collaboration du personnel. Les enseignants qui ont assisté à ces rencontres ont été invités à informer leurs collègues sur l'étude et de faire rapport au personnel chargé du projet dans le but de savoir si oui ou non les enseignants étaient d'accord pour prêter leur concours. Dans l'ensemble des écoles, la plupart des membres du personnel se sont montrés bien disposés à collaborer. Depuis novembre dernier, les observations sont en bonne voie dans les écoles sélectionnées pour faire partie de l'échantillonnage. Des entrevues se sont poursuivies avec des membres du personnel, on a mis sur pied un processus visant à juger de la valeur du choix des tests et des questionnaires destinés à mesurer les variables des résultats lequel sera terminé sous peu.

Le recueil des données dans les écoles secondaires débutera au début du mois de janvier. Les écoles secondaires qui participent à l'échantillonnage ont jugé que cette période de l'année serait plus appropriée au séjour dans les écoles qu'au cours des premiers mois de l'année scolaire.

ANNEXE 3

EXTENSION DE LA RECHERCHE

à

l'initiative du Ministère de l'Education

ANTECEDENTS

Après avoir eu vent de cette recherche, le Ministère a demandé aux chercheurs principaux d'étendre le projet. L'accord atteint a comporté les points suivants:

(1) que la recherche déborde le territoire de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal et

(2) que l'on rattache au personnel de la recherche de l'université McGill un chercheur francophone. (Ce mandat est confié à madame Cécile Touzin-St-Pierre, professeur à l'université Laval. Son contrat s'échelonnera de septembre 1976 à juin 1977 et sera totalement assumé par le M.E.Q.).

ECHANTILLON

L'échantillon couvre douze écoles de quatre régions géographiques du Québec. La liste de ces écoles apparaît à la page 13 du rapport.

CONDITIONS

L'extension de la recherche dans quatre régions du Québec sera en tout conforme à celle menée à la C.E.C.M. Les objectifs à poursuivre, le choix des instruments, la passation des questionnaires et l'analyse des résultats seront identiques à ceux de la Région de Montréal.

ANNEXE 4

Liste des

DOCUMENTS DE BASE

mis à notre disposition
par

La Commission des Ecoles catholiques de Montréal (CECM)

et

Le Ministère de l'Education du Québec (MEQ)

Ecoles décloisonnées. Extraits et traduction de "One-space School Project Bulletin, "No. 1, 1970, Standford University, Alexandre Lamirande, Conseiller régional en planification scolaire, C.E.C.M.

Classification empirique des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M.

par Manuel Crespo. Service des études, Division des services spéciaux. C.E.C.M., Octobre 1975. (60 pp.)

Inventaire de la situation actuelle des écoles à aires ouvertes.

Service des études, Division de l'organisation scolaire, Bureau de l'organisation de l'enseignement à l'élémentaire C.E.C.M., juin 1973. (33 pp.)

Inventaire des écoles élémentaires dites à "aires ouvertes".

Service de l'organisation de l'enseignement, ministère de l'Education, Québec, juin 1974. (18pp.)

L'école à aires ouvertes, son organisation, son utilisation ses possibilités.

Division de l'organisation scolaire, Bureau de l'organisation de l'enseignement à l'élémentaire, Service des études, C.E.C.M., (pas de date). (47pp.)

L'école élémentaire de demain. Division de l'organisation scolaire, Bureau de l'organisation de l'enseignement à l'élémentaire, Service des études, C.E.C.M., (par JGT et YB, pas de date). (19 pp.)

L'école sans mur par Adrien Roy. Extrait de l'Action pédagogique, décembre 1970. (12 pp.)

Les écoles à aires ouvertes. C.E.C.M., Mars 1971 (11 pp.)

Les écoles à aires ouvertes. Avis du Conseil supérieur de l'Education au MEQ concernant les écoles à aires ouvertes, 1973, (pb. cv. 25. 1031). (24 pp.)

Les écoles élémentaires à aires ouvertes. Lettre à la présidente de la C.E.C.M., de l'Association des directeurs d'école de Montréal (Roger Letournaux, Président), le 16 mars 1973. (4 pp.)

Ecoles à aires ouvertes. (liste) C.E.C.M. (sans date). (2 pp)

Operation space; The operation of St. Michael School for 1973-1974, C.E.C.M. (33 pp.)

L'école à aires ouvertes (brochure). Bureau des relations publiques, C.E.C.M.

Répertoire des écoles--School Directory. C.E.C.M., 1975. (74 pp.)

Staffing of Open-space Schools. C.E.C.M., March 1972 (7 pp.)

ANNEXE 5

Rapport des membres de l'équipe sur les écoles qui ont servi à l'étude

écoles des quatre régions du Québec:

niveau élémentaire

niveau secondaire

écoles de la région de Montréal:

niveau élémentaire

niveau secondaire.

Québec:

ECOLES ELEMENTAIRES

Les écoles suivantes appartiennent à la même Commission scolaire: Ancienne Lorette.

ECOLE JACQUES-CARTIER (école cloisonnée)

Cette école est située dans un milieu socio-économique, mi-rural mi-urbain, de type moyen. Géographiquement localisée sur les bords de la rivière Jacques-Cartier, elle bénéficie d'un site enchanteur. De plus, une compagnie forestière prête un boisé mesurant un mille de long par 250 pieds de large, véritable laboratoire de Sciences de la nature, lieu de détente et de plein air que les professeurs utilisent au bénéfice de leurs élèves.

Les aires d'enseignement sont de type traditionnel mais les professeurs, spécialement ceux de cinquième et sixième années, ont décloisonné l'espace dans leur aire d'enseignement et pratiquent une pédagogie ouverte.

Au point de vue atmosphère, il s'agit d'une école qui bénéficie d'un excellent esprit d'équipe, grâce au directeur qui est une personne dynamique, ouverte au progrès et à la collaboration et à ses professeurs non moins actifs. L'atmosphère de fraternité et de collaboration qui règne dans cette école a une répercussion positive sur les élèves qui travaillent avec beaucoup de motivation et d'intérêt.

Au point de vue pédagogique, la direction et le personnel sont à l'affût de tout ce qui s'appelle renouveau pédagogique. Dans les classes, j'y ai vu beaucoup de matériel pédagogique fabriqué par les professeurs avec les élèves, toujours dans le but de rendre la pédagogie active.

Les professeurs dans leur classe, bénéficient d'une aide pédagogique et d'une spécialiste en mathématique lesquelles sont au service de tous les professeurs, selon leurs besoins.

Au point de vue perfectionnement, les professeurs participent à des projets de recherche avec des chercheurs de l'Université Laval et suivent individuellement des cours.

Bref, les professeurs sont soucieux d'appliquer les méthodes actives, de perfectionner et de renouveler leur enseignement; les élèves, eux, donnent l'impression d'être bien et heureux à l'école.

ECOLE L'ETINCELLE (école à aires ouvertes)

Cette école est située dans un milieu socio-économique, mi-rural mi-urbain, de type moyen. Géographiquement, elle est localisée dans un quartier résidentiel de type moyen.

Il s'agit d'une école à aires ouvertes qui a connu depuis les quatre dernières années un refermement des aires. De trois à quatre professeurs que comportait une aire d'enseignement, on est passé à des groupes de deux professeurs, et même, dans le cas des 3e et 5e années, d'un professeur qui enseigne individuellement.

L'atmosphère de l'école est bonne et l'esprit d'équipe entre la direction et les professeurs est un aspect positif. Nous avons remarqué de l'agressivité chez plusieurs élèves, notamment en sixième année. Au point de vue pédagogique, on retrouve à la fois de l'enseignement traditionnel et des formules de pédagogie ouverte. Quelques professeurs font des expériences intéressantes en ce domaine. Les professeurs bénéficient d'une aide pédagogique qui consacre environ la moitié de son temps à les aider dans leurs classes. Quelques professeurs, environ un quart, participent à un programme de perfectionnement.

Le directeur et la plupart des professeurs voient cette recherche comme un moyen de faire le point sur l'expérience vécue à date et de trouver des éléments de réponses aux nombreuses questions que les aires ouvertes posent.

Les écoles suivantes appartiennent à la même Commission scolaire: Beauport.

STE-BRIGITTE-DE-LAVAL (école cloisonnée)

Il s'agit d'une école dite de campagne, d'un milieu socio-économique rural de type défavorisé. Géographiquement, elle est localisée dans un site pittoresque où l'utilisation du milieu comme faisant partie du programme pourrait être riche d'exploitation - mais cela ne se fait pas.

L'atmosphère de l'école est bonne; la direction et les professeurs travaillent en équipe et ils ont manifesté un bon esprit de collaboration à la recherche en tant qu'école "témoin".

Au point de vue pédagogique on remarque surtout un enseignement de type traditionnel où seulement un ou deux professeurs font des essais de renouveau. Ils ne reçoivent d'ailleurs pas d'aides pédagogiques et l'école est mal pourvue en matériel didactique. Je n'ai pas vu de matériel pédagogique confectionné par les élèves et les professeurs, fruit du renouveau et de la pédagogie active. Au point de vue perfectionnement, les professeurs suffisent à peine à leur tâche, ils sont éloignés des centres de perfectionnement, c'est pourquoi cet aspect est faible.

Bref, il s'agit d'un milieu économiquement faible et cela se ressent, tant du côté des professeurs que du côté des élèves.

ECOLE COMMANDEUR-DESJARDINS (école à aires ouvertes)

Cette école est située dans un milieu socio-économique, mi-rural mi-urbain, de type défavorisé.

Le milieu géographique avoisinant l'école possède des richesses naturelles, lesquelles sont exploitées par plusieurs professeurs.

Cette école à aires ouvertes fut implantée il y a six ans, contre la volonté de la population; depuis ce temps, les professeurs naviguent à contre courant et une partie de la clientèle scolaire est jugée comme difficile ou "spéciale" et il y a beaucoup d'agressivité chez les élèves de certaines classes.

L'atmosphère entre la direction et les professeurs est excellente: il y a beaucoup de partage au niveau des expériences pédagogiques d'une aire d'enseignement à l'autre. Les professeurs, sauf exception, sont aussi très ouverts au renouveau, ils n'ont pas peur d'une fréquente remise en question et de changements. Ils bénéficient d'aides pédagogiques dans plusieurs disciplines. L'utilisation de l'espace physique, expression d'une pédagogie ouverte, est particulièrement remarquable en sixième année.

Au point de vue perfectionnement, les professeurs sont en contact avec les nouveautés pédagogiques, ils font équipe avec des chercheurs de l'Université Laval et autres groupes et ils vivent des expériences pédagogiques nouvelles. Cette école reçoit beaucoup de visiteurs et participe depuis 3 ou 4 ans, à des échanges franco-québécois. La direction de cette école est d'une part ouverte et dynamique, mais d'autre part elle semble débordée par une tâche trop considérable.

Il s'agit d'une école où l'on retrouve des aspects très dynamiques mais en même temps où l'on observe beaucoup de problèmes du côté des élèves et d'instabilité du côté du personnel.

Malgré un désir de collaborer à la recherche, il n'a pas toujours été facile de planifier des observations dans les classes.

Les écoles suivantes appartiennent à la même Commission scolaire: Des Manoirs.

ECOLE LE-RUCHER (école à aires ouvertes)

L'école dessert la population scolaire de Mascouche ouest, issue d'un milieu socio-économique rural de type défavorisé. De plus, un fort pourcentage de la clientèle scolaire est constitué d'enfants venant de foyers nourriciers, ce qui signifie beaucoup de cas d'élèves dits spéciaux ou problématiques. Le taux d'agressivité est élevé spécialement dans les aires de sixième année.

Une telle clientèle d'élèves complique l'atmosphère de l'école laquelle est déjà perturbée. Sauf le cas des 3e et 4e années, il y a beaucoup d'individualisme chez les professeurs. De plus, cette école a subi un changement de direction au cours de l'année.

Un des principaux problèmes de cette école vient de l'architecture même. Une moitié de l'école est occupée par les aires de 5e et 6e années, lesquelles sont entièrement ouvertes. Or, les professeurs fonctionnenet individuellement dans ces aires, ce qui cause: tension nerveuse, frustration, bruit et désordre tant pour les professeurs que pour les élèves. De plus, étant donné le manque d'espace dans l'école, on a ajouté des bâtisses pré-fabriquées; c'est là qu'on retrouve les 1ères et 2e années et où les professeurs fonctionnent individuellement en aire fermée. C'est ce qui justifie l'absence de certaines données pour les 2e années.

Dans les aires de 3e et 4e années, les professeurs fonctionnent par groupe de deux, l'échange et la pédagogie sont meilleurs. Je n'ai pas vu de matériel pédagogique fabriqué par les professeurs.

Au niveau du perfectionnement, un très faible pourcentage de professeurs participent à un programme.

Bref, il s'agit d'un groupe de professeurs qui donne l'impression d'une très grande fatigue et lassitude et qui est rendu au bout de la lutte.

Note: J'ai appris que cette année, la Commission scolaire a fait des murs, et par là, que les aires ouvertes sont révolues.

ECOLE LA-MENNAIS (école cloisonnée)

Cette école située dans un milieu socio-économique, mi-rural mi-urbain, de type moyen est géographiquement localisée dans le vieux Mascouche.

Bien que l'école soit de construction traditionnelle, l'utilisation de l'espace et le type de pédagogie sont plutôt ouverts, spécialement en 3e, 4e et 6e année. Les professeurs sont actifs, intéressés et enthousiastes. Ils communiquent cet esprit à leurs élèves. C'est pourquoi l'atmosphère de l'école est bonne et détendue. Il y a beaucoup d'échange et de collaboration entre les professeurs et une bonne discipline règne dans l'école.

Je n'ai pas pu vérifier si les professeurs bénéficient ou participent à du perfectionnement pédagogique, mais l'enseignement donné manifeste un désir de renouveau. Bref, il s'agit d'une école où le dynamisme des professeurs m'a vivement intéressée.

Les écoles suivantes appartiennent à la même Commission scolaire: des Milles-Isles.

ECOLE VAILLANCOURT (école à aires ouvertes)

Cette école dessert un milieu socio-économique urbain de type aisé et est localisée dans un quartier résidentiel urbain.

L'atmosphère de l'école est bonne mais on sent une certaine méfiance du côté des professeurs quand il s'agit d'ouvrir leur porte aux visiteurs, lesquels semble-t-il sont nombreux. Pour ce qui concerne la présente recherche, une fois l'acceptation reçue, la collaboration fut entière dans la majorité des cas.

La direction est très préoccupée par la qualité de l'enseignement dans son école et par le niveau d'éducation, d'ailleurs remarquable, de ses professeurs.

Le fonctionnement pédagogique qui se fait par groupe de deux professeurs relève de la pédagogie ouverte. Nous avons été intéressé par le matériel didactique très adéquat fabriqué par professeurs et élèves.

Au point de vue perfectionnement, les professeurs participent à des expériences diverses avec des chercheurs et des groupes de travail, et individuellement à des programmes d'études.

Bref, il s'agit d'une école où une place privilégiée est accordée aux arts et à l'expression artistique sous toutes ses formes, et où les gens donnent l'impression d'être heureux dans une ambiance détendue.

ECOLE PRINCE-RUPERT (école cloisonnée)

Située dans un milieu plutôt rural et appartenant à

une économie de type moyen, il s'agit d'une école de construction traditionnelle qui reçoit seulement les élèves de 4e, 5e et 6e année. Les élèves du premier cycle sont dans une autre école située non loin dans le même secteur géographique. C'est ce qui justifie l'absence de données pour ce 1er cycle élémentaire.

L'atmosphère de l'école est assez bonne. La direction est ouverte au renouveau pédagogique et essaie de diriger ses professeurs dans cette orientation. L'esprit d'équipe ne semble pas évident chez tous. Nous avons remarqué de l'individualisme, un manque de motivation et un fonctionnement pédagogique traditionnel chez certains professeurs. Sauf un cas ou deux, il n'y a pas ou peu de matériel pédagogique exprimant du renouveau pédagogique.

Bref, il s'agit d'une école où il n'y a rien de très remarquable.

ECOLES SECONDAIRES

Polyvalente NOTRE-DAME, Ancienne-Lorette

Il s'agit d'une grosse polyvalente qui reçoit, entre autres, les élèves des écoles Jacques-Cartier et Etincelle.

Comme il y avait en 1976-77 seulement deux écoles à aires ouvertes dans ce secteur géographique, les élèves ayant fréquenté les écoles à aires ouvertes à l'élémentaire et qu'on retrouve à la Polyvalente sont en nombre restreint, soit environ 75 élèves sur 400 en secondaire 1.

Dans cette polyvalente les professeurs connaissent peu ou pas les élèves à qui ils enseignent. C'est ainsi que lors de l'entrevue avec les dix professeurs choisis pour le "Profile Personnality", ils se sont rendus compte que deux noms d'élèves sur les 15 choisis et figurant sur les listes officielles n'existaient pas, et pourtant nous étions au mois de mars.

Les professeurs, lors des entrevues, n'ont pas voulu accorder une seule minute en dehors des heures de classe, et l'esprit d'équipe ne nous est pas apparu très développé.

Polyvalente POLY-JEUNESSE, Ste-Rose de Laval

Il s'agit d'une polyvalente qui reçoit des élèves ayant fréquenté à 85% des écoles à aires ouvertes à l'élémentaire, dont ceux de l'école Vaillancourt.

Toutefois, les élèves de Prince-Rupert ne fréquentent pas cette polyvalente. Par conséquent, les élèves sélectionnés pour l'instrument "Profile Personnality" dans la catégorie école cloisonnée viennent d'autres écoles du secteur géographique ville Laval.

L'atmosphère de cette Polyvalente est bonne, malgré la dimension imposante de la bâtisse et le nombre d'élèves. L'esprit d'équipe et de collaboration entre les professeurs et la direction nous sont apparus excellents. L'ordre, la propreté, la discipline de même qu'un fonctionnement pédagogique de type ouvert sont des traits que nous avons observés dans cette polyvalente.

Ecole secondaire COURVILLE (filles)
Polyvalente ULRIC HUOT (garçons) Beauport

A l'école secondaire Courville on retrouve seulement les filles du Secondaire I venant de trois localités avoisinantes de type rural mais bénéficiant de la proximité de la ville.

Il s'agit d'une école qui est publique mais dont l'organisation et le fonctionnement sont très près de l'école privée.

La direction et le personnel connaissent et suivent de près le rendement académique de chacune.

Cette école reçoit les élèves de Commandeur-Desjardins filles. Le personnel et la direction sont très négatifs face à cette école en raison des résultats scolaires plus faibles que ceux venant des autres écoles.

A la polyvalente Ulric Huot, les garçons de Secondaire I sont intégrés dans la grosse polyvalente où l'on retrouve tous les niveaux du Secondaire. Ils s'y trouvent noyés dans la masse tant au point de vue social qu'académique.

Cette école reçoit, tout comme Courville filles, les élèves de trois localités avoisinantes dont les garçons de Commandeur-Desjardins. Les professeurs qui ont collaboré à l'instrument "Profile Personnality" ont apporté des remarques négatives sur le rendement académique, la manière de travailler des élèves et le fonctionnement des élèves de Commandeur-Desjardins. Ils ont souhaité que la recherche, entre autres, touche à l'aspect académique.

Les professeurs de secondaire I nous ont donné l'impression de faire équipe et de travailler en collaboration avec la direction.

Ecole LE MANOIR Mascouche

Il s'agit d'une école où l'on retrouve seulement des élèves de secondaire I garçons et filles. On y reçoit une clientèle venant de six ou sept paroisses avoisinantes, dont plus de la moitié a fréquenté à l'élémentaire une école à aires ouvertes dont celle du Rucher et La Mennais.

Il s'agit d'une école de milieu rural, économiquement faible, où les problèmes socio-affectifs sont nombreux. Les professeurs se plaignent donc du rendement académique faible, pour un bon nombre, et du comportement trouble de plusieurs élèves.

Montréal:

ECOLES ELEMENTAIRES

REGION I

ECOLE LUDGER-DUVERNAY (aires cloisonnées)

Cette école est située dans un quartier plutôt agréable de type petit bourgeois où l'on y trouve de jolies maisons et des industries prospères. Tout en présentant à peu près le même aspect que le quartier de l'école St-Joseph, le secteur défavorisé y est beaucoup moins évident.

L'observateur n'a pas l'impression que le taux d'agressivité que l'on retrouve à l'école St-Joseph y est aussi élevé. L'école comporte deux types de classes essentiellement opposés: des classes de type traditionnel, autoritaire et rigide par rapport au type de classes libéral à aires ouvertes. Il est évident que la présence de l'observateur a créé une réaction trouble beaucoup plus marquée chez les élèves du premier type de classe que du deuxième.

La sixième année fonctionne selon le principe d'une classe à aires ouvertes malgré la présence des murs. Les enseignants dispensent les cours tantôt ensemble, tantôt seuls à des sous-groupes homogènes. Les enfants ont des périodes libres pendant lesquelles ils peuvent s'occuper seuls ou en groupes à des travaux de leur choix; ils peuvent également quitter la classe sans devoir demander la permission à l'enseignant.

L'école compte une classe de récupération et une classe de deuxième et de troisième année qui fonctionne sensiblement de la même façon que le cas cité plus haut sauf qu'un seul enseignant y est affecté.

Le directeur de l'école est une personne dynamique, libérale et à l'esprit ouvert qui veille à ce que les enseignants tentent, avec sa collaboration, de nouvelles expériences pédagogiques.

L'ECOLE ST-JOSEPH (aires ouvertes)

L'école est entourée d'industries, de réseaux ferroviaires, de maisons abandonnées et de terrains vacants. Il s'agit d'une zone grise qui comporte toutes les conséquences qu'elle implique: la pauvreté, absences à l'école, nombreux problèmes familiaux, manque d'intérêt à l'étude et de pauvres résultats académiques.

L'agressivité qui y règne est très grande et les élèves n'ont pas de récréation en raison des confrontations violentes qui ont été rapportées par le passé. Le taux d'absentéisme est très élevé; certains enfants s'absentent de l'école pendant plusieurs semaines successives. Des mesures rigoureuses ont été prises pour garder la main haute sur les enfants. Ils sont très sensibles à tout dérangement tel notre présence à titre d'observateurs.

La quatrième et la sixième année sont les deux seuls degrés qui fonctionnent plus ou moins selon le processus des aires ouvertes: les classes sont décloisonnées et les élèves s'occupent simultanément à une variété de travaux. Les leçons sont toutefois dispensées d'une façon traditionnelle et les élèves sont tenus de se regrouper dans une aire pour

faire le travail qui leur est assigné pendant une période donnée. L'enseignement dispensé dans toutes les autres classes est de type traditionnel, les cloisons ayant été rétablies en utilisant des tableaux ou autres moyens de séparation. Quelques enseignants souscrivent à l'enseignement à aires ouvertes mais seulement pour des motifs tels que "Je peux me spécialiser et n'enseigner que les matières qui me plaisent alors que l'autre enseignant dispense l'autre matière".

L'école comporte une classe de récupération regroupant les élèves de deuxième et de troisième année qui manifestent des difficultés d'apprentissage. Le processus de fonctionnement est essentiellement le même que celui de la quatrième et de la sixième année. La directrice de l'école est très favorable à l'école à aires ouvertes. Elle est toutefois très consciente des problèmes qui existent dans cette école et reste en contact étroit avec les enseignants.

REGION II

LOUIS-HYPPOLYTE LAFONTAINE (aires cloisonnées)

L'école est aménagée dans un vieil édifice situé dans un milieu socio-économiquement faible.

C'est une équipe d'enseignants très réticente, incertaine et qui mettait le projet en doute. Elle a éventuellement accepté l'administration des tests et la présentation des questionnaires destinés aux enseignants mais a refusé catégoriquement la présence d'observateurs dans ses classes et des rencontres pour fins d'entrevues.

L'ECOLE SAINT-LOUIS (aires ouvertes)

Cette école dessert une population d'un milieu socio-économiquement faible. Il s'agit d'une école à aires ouvertes moderne mais de pauvre conception. Chaque étage étant démuni de murs, le bruit atteint un niveau dramatique puisqu'on entend ce qui se passe dans les autres niveaux. Les architectes semblent avoir oublié de consulter les éducateurs. L'ambiance démontre que les élèves sont assujettis au conservatisme et aux restrictions. Le directeur de l'école et son adjoint assument une surveillance étroite au cours de la période de récréation et veillent à la bonne conduite des élèves pendant les cours. Si les élèves ne se conduisent pas bien, ils sont envoyés chez le directeur de l'école que ce soit ou non à la demande de l'enseignant.

Seule la cinquième année procède dans une certaine mesure selon le processus d'enseignement des aires ouvertes pour certaines matières. Dans toutes les autres classes, les murs ont été remis en place à l'aide de tableaux, d'étagères, etc. Les enseignants ne manifestent aucun enthousiasme et se proposent de demander une mutation dans une école traditionnelle; par conséquent, on y trouve un grand roulement d'enseignants tous les ans (cette école fait exception au modèle que l'on retrouve dans la plupart des écoles à aires ouvertes).

REGION III

L'ECOLE SAINT-FABIEN (aires cloisonnées)

Cette école est beaucoup plus petite que les écoles des autres régions. Elle est située dans un milieu bourgeois de banlieue.

Les observations et l'administration des tests ont été effectuées au cours de deux événements importants, soit, le carnaval et la visite d'une classe de sixième année d'une école d'Ottawa outre la fièvre des préparatifs des fêtes que ces événements représentent. Une ambiance de fête y régnait. Au premier abord, les enseignants ont manifesté une certaine réticence à l'idée de la présence d'un observateur dans leurs classes, mais une fois que l'on a pu leur apporter des précisions sur le but de notre projet, l'ambiance est devenue amicale. Un seul professeur a trouvé que ma présence rendait sa tâche difficile.

Le directeur fait preuve de dynamisme et d'enthousiasme et semble jouer un rôle important à l'école en établissant des relations étroites avec les enseignants aussi bien qu'avec les élèves. Une expérience enrichissante se poursuit au niveau de la quatrième année grâce à la mise en application de la nouvelle idée pédagogique intitulée "le cercle magique" et grâce à l'attention que porte le professeur aux besoins particuliers des enfants et à son habileté à trouver des moyens propres à améliorer l'ambiance et l'efficacité du travail. Les activités de la classe s'effectuent d'une façon très ouverte. Un seul professeur est affecté à cette classe qui ne compte qu'un petit nombre d'élèves. Les sixième années regroupent des élèves dynamiques et responsables qui sont en mesure d'assumer un rôle de leadership à l'école

en raison de la bonne volonté des enseignants et de la direction de l'école.

L'ECOLE GUILLAUME-COUTURE (aires ouvertes)

Cette école de bonne conception moderne à aires ouvertes, est aménagée de murs qui partagent les différents degrés, de lavabos dans chaque secteur, de grandes fenêtres, d'immenses locaux pouvant être partagés en quatre secteurs regroupant tout au plus deux ou trois groupes par secteur. Au nombre des écoles qui ont fait l'objet de l'étude, c'est la seule école ainsi aménagée. Celle-ci est composée d'une clientèle mixte, soit moitié bourgeoise, moitié de milieu économiquement faible. On y trouve une grande variance entre les degrés et qui dépend essentiellement des équipes d'enseignants. Par exemple, les trois enseignants de quatrième année travaillent ensemble depuis plusieurs années; il y règne par conséquent, une ambiance détendue, heureuse, créatrice et libérale. Par contre, la sixième année compte une équipe nouvelle dont les conflits se reflètent dans l'ambiance de la classe.

Le directeur de l'école est dynamique et jusqu'alors il entretenait des liens très étroits avec les enseignants, mais on sent que des problèmes surgissent présentement. Personne n'en a parlé ouvertement mais on y a fait allusion lors d'entrevues. La quatrième et la cinquième année fonctionnent selon le principe des classes ouvertes en mêlant des groupes aux fins des activités. La sixième année est de type à aires ouvertes, sans l'interaction toutefois de plus d'un enseignant à la fois en raison des conflits de personnalité. Les autres classes semblent fonctionner d'une façon plutôt traditionnelle où des murs artificiels y sont aménagés.

L'ECOLE BARIL (aires ouvertes) (Etude pilote)

Il s'agit d'une très grande école située dans un secteur qui comprend un milieu bourgeois et un milieu socio-économiquement faible. L'intérieur de l'école a été réaménagé en une école à aires ouvertes. Il semble y avoir des problèmes d'absence, de vandalisme, etc.

Les enseignants et la direction d'école sont ouverts, enthousiastes et intéressés au projet dans l'ensemble. Les enfants sont actifs, détendus et intéressés à la présence des observateurs et ils l'ont prouvé en échangeant avec l'observateur sans l'intervention des enseignants. Le personnel ne se considère pas comme enseignants d'une école à aires ouvertes étant donné qu'après plusieurs années d'essais, les gens ont perdu confiance dans cette méthode. Certains enseignants travaillent par paires auprès de groupes nombreux, où chacun assume la responsabilité d'une matière. Il s'agit d'une école, qui après avoir vainement tenté de travailler selon la philosophie des aires ouvertes, a abandonné ses illusions. L'école a toutefois retenu certaines habitudes telles la diminution des mesures disciplinaires et une autonomie plus marquée chez les élèves.

REGION A

L'ECOLE LUKE CALLAGHAN (aires cloisonnées)

Cette école est située dans un secteur composé d'un grand nombre d'immigrants grecs de classe ouvrière moyenne. L'école comporte un secteur destiné aux filles et l'autre aux garçons. Seul le secteur des filles a fait l'objet de l'étude en raison du fait que le secteur des garçons

n'était pas disposé, au départ, à prêter sa collaboration.

L'école Luke Callaghan des filles est de type traditionnel (classes séparées aménagées de rangées de pupitres, d'un tableau, etc.). Environ la moitié des enseignants de l'école ont déplacé les pupitres de façon à former de petits groupes mais tous les pupitres font face à l'enseignant.

L'ambiance de l'école est très agréable dans l'ensemble. Les enseignants ont fait preuve de collaboration. Tous ceux qui ont été invités à participer à des entrevues s'y sont prêtés de bonne grâce et tout le personnel a répondu aux questionnaires. La directrice exerce une présence très marquée et assume la direction de l'école avec fermeté.

L'école a conservé certaines routines très traditionelles où les élèves disent "Bonjour" en entrant et récitent des prières ensemble. Les enseignants changent de classe, à l'occasion, à l'intérieur du même degré (e.g. le cours de sciences est dispensé dans deux classes par un seul enseignant). Les enseignants de mêmes niveaux semblent collaborer en partageant le matériel didactique. L'enseignement par équipe ne semble pas se faire dans cette école, c'est-à-dire la présence de deux enseignants dans la même classe au même moment).

L'ECOLE NAZARETH (aires ouvertes)

L'école Nazareth est située dans un milieu socio-économique et géographique pareil à celui de l'école Luke Callaghan récemment réaménagée en une école à aires ouvertes. La première impression que j'ai eue de l'école est très favorable. Lors de la première rencontre, les enseignants m'ont posé des questions fort pertinentes au sujet de l'étude; j'ai donc compris que j'avais affaire à un personnel dynamique et bien renseigné. Ils ont d'ailleurs accepté de prêter leur concours et se sont montrés bien disposés à collaborer au projet. L'école fait preuve d'un esprit plus créateur et plus entreprenant que l'école Luke Callaghan. Un programme de groupement par famille y était institué en 1975. Le personnel m'a fourni des précisions quant aux objectifs qu'il s'était fixés et des activités prévues. Le secteur des premières années est effectivement divisé en unités distinctes par des tableaux noirs et des tableaux d'affichage. Le niveau du bruit y est particulièrement élevé et certains membres du personnel manifestent leur mécontentement à ce sujet. L'enseignement par équipe semble à peu près inexistent au niveau de la deuxième et de la quatrième année bien que les enseignants de deuxième année changent de classe pour l'enseignement de deux matières. Les sixième années ne sont pas partagées en deux unités. Les deux enseignants ont leur bureau côte à côte et dispensent l'enseignement par équipe la plupart du temps. Tandis qu'un enseignant s'occupe du groupe avancé en mathématiques, l'autre s'occupe du groupe moins avancé. Toutefois, les deux enseignants dispensent généralement la même matière en même temps. Ces enseigants travaillent ensemble depuis trois ou quatre ans. Le regroupement des élèves semble bien organisé et les élèves semblent considérer les enseignants comme un des leurs.

Le principal de l'école est joyeux et amical et s'adresse aux membres de son personnel sur un ton de camaraderie. Il est malheureusement tombé malade au début de l'année scolaire et c'est l'adjoint qui prit la succession de l'administration scolaire où s'ensuivit une attitude de laisser aller. Le directeur intérimaire n'exerçait évidemment aucune autorité.

C'est la seule école où un enseignant s'est permis de mettre les observateurs à la porte. Il s'agit d'un enseignant de quatrième année qui, lors de la troisième phase d'observation, a déclaré qu'elle en avait assez d'être surveillée. Seulement trois ou quatre questionnaires ont été retournés par les enseignants de cette école.

REGION B

L'ECOLE ALL SAINTS (aires cloisonnées)

Cette école est située dans le secteur nord-est de la ville d'un quartier composé d'une population majoritairement italienne. Les familles sont d'une deuxième génération d'immigrants de classe moyenne. L'édifice est de construction traditionnelle mais beaucoup plus récente que l'école Luke Callaghan. Les pupitres y sont disposés d'une façon traditionnelle presque partout, bien que plusieurs enseignants ont formé des groupes de quelques élèves qui travaillent ensemble. Le bureau de l'enseignant est invariablement placé au centre en avant de la classe.

Au nombre des écoles anglaises de l'étude, notre séjour dans cette école a été particulièrement agréable. Le directeur est extrêmement amical et les échanges ont été fort agréables. Il semble avoir une main ferme mais ses méthodes sont centrées sur les bons rapports plutôt que sur l'autoritarisme. Les enseignants ont manifesté, pour la plupart, beaucoup d'intérêt et ont apporté une collaboration précieuse à l'étude. Tout le personnel a répondu aux questionnaires.

La préparation du matériel et les échanges concernant les enfants se font par équipe. Toutefois, l'enseignement par équipe est inexistant (i.e. deux enseignants dans la même classe, en même temps). A l'occasion, les enseignants changent de classe pour l'enseignement de certaines matières.

L'école est particulièrement fière de son département de lecture. En effet, le programme de récupération en lecture auquel participent les élèves des écoles avoisinantes mérite d'être souligné. Nous avons effectué une visite du centre.

L''COLE GERALD McSHANE (aires ouvertes)

Cette école est située dans le même secteur que l'école All Saints. Il s'agit d'une très grande école qui compte quelque 800 élèves. L'édifice, de construction relativement récente, a été aménagé en fonction de l'enseignement à aires ouvertes. On y trouve cinq classes types par secteur. Un grand nombre de ces secteurs ont été aménagés d'une façon traditionnelle, les pupitres sont placés par rangées et l'enseignant se tient à l'avant de la classe. Certains enseignants ont agencé les pupitres en forme de U alors que d'autres ont opté pour la formation de petits groupes.

Nous nous sommes réunis pour la première fois avec le directeur de l'école qui nous a fait part qu'il faudrait nous adresser au conseil du personnel pour obtenir la permission de travailler à l'école. Le Conseil scolaire semblait fort politisé. Cet aspect nous est apparu d'autant plus évident lors de la rencontre suivante avec les membres du Conseil qui nous ont posé de nombreuses questions d'une façon plutôt formelle.

Aucun mur artificiel n'a été aménagé dans les aires ouvertes quoique les enseignants travaillent avec une classe à la fois. Cette école comprend des groupes particulièrement hétérogènes en mathématiques et en langue maternelle. Un certain nombre d'enseignants de chaque niveau, enseignent à l'école annexe qui a été aménagée en locaux séparés. Certains enseignants ont préféré se retirer de l'enseignement à aires ouvertes pour enseigner à cette nouvelle école. Nous ne nous sommes jamais sentis tout à fait à l'aise dans cette école, sans doute à cause de sa grandeur mais aussi en raison du climat politique qui y règne; l'étude a peut-être donné lieu à des contestations.

ECOLES SECONDAIRES

REGION I

L'ECOLE CHARLES-LEMOYNE

Il s'agit d'une école moderne de construction récente dont l'édifice présente un aspect plus ou moins malpropre où des gardiens de la compagnie Philips assument la surveillance des vestiaires. Il s'agit d'un milieu socio-économiquement faible où le taux d'absences et la violence physique sont très marqués. Il s'agit d'une des rares écoles secondaires mixtes. L'administration des tests a été effectuée sans grande difficulté par deux responsables féminins.

La seule rencontre hostile s'est produite lors des entrevues avec les enseignants, le directeur ayant jugé qu'il serait difficile d'organiser une réunion à cet effet. Celui-ci s'attendait également que nous aurions beaucoup de difficultés à fixer des périodes d'entrevues et doutait de la réussite de notre démarche. Les enseignants invités ne se sont pas tous présentés, quoique plus de la moitié d'entre eux ont fait preuve de collaboration. La plupart des enseignants ont exprimé des doutes quant au bon fonctionnement des écoles à aires ouvertes et prévoyaient que les enfants en provenance de ces écoles présenteraient des problèmes. En dépit des doutes exprimés, les enseignants ont tous apporté une aide précieuse au projet.

REGION II

L'ECOLE STANISLAS

Il s'agit d'une école secondaire pour garçons à laquelle un personnel enseignant masculin est affecté. L'école est aménagée dans un vieil édifice d'aspect triste dont la fermeture est prévue pour la fin de l'année scolaire. Elle dessert des élèves d'un milieu socio-économique faible où le taux d'absences, d'agressivité et de vandalisme est très élevé.

L'ambiance de l'école reflète l'autoritarisme et la sévérité intentionnels de façon à faire face aux actes de violence et aux problèmes que présentent certains élèves de l'école qui ont un dossier judiciaire.

Les enseignants ont une attitude négative vis-à-vis l'école à aires ouvertes qui, selon eux, entraînent des problèmes de comportement et un rendement académique faible en raison de son libéralisme. Certains enseignants prétendent qu'ils peuvent déterminer la provenance des élèves, c'est-à-dire d'une école à aires ouvertes par rapport à une école traditionnelle, mais ils se trompent très souvent.

L'ECOLE LIONEL-GROULX

La situation y est identique à celle de l'école Stanislas sauf que les élèves sont des filles. Il y règne une ambiance amicale entre les élèves et les enseignants, la direction étant plus ou moins absente.

REGION III

L'ECOLE LOUIS-RIEL

Il s'agit d'un édifice moderne et bien aménagé dont la population sans cesse croissante vient d'un secteur résidentiel en voie d'expansion. La population est majoritaire de classe moyenne où l'on y trouve toutefois des groupes assez importants de milieux plus modestes. Cette école antérieurement réservée aux garçons, accueille les filles pour la première fois cette année.

C'est une très grande institution où il semble y avoir très peu de contacts entre les enseignants; l'ambiance ressemble à celle d'un CEGEP. Deux enseignants seulement ont participé à la première rencontre d'informations, mais la plupart d'entre eux se sont présentés aux entrevues

individuelles. Le milieu offre un aspect sévère et autoritaire où la direction exige que les élèves portent des pantalons, le port des jeans étant défendu.

Dans l'ensemble, les enseignants ont des doutes quant à l'enseignement des écoles à aires ouvertes et s'attendent à ce que les élèves en provenance de ces écoles réussissent moins bien au point de vue académique et qu'ils sont susceptibles d'être des meneurs de groupes irréprimables bien que la plupart des enseignants sont incapables de déceler la provenance des élèves.

L'ECOLE MARIE-REINE (étude complémentaire)

Cette école qui, autrefois était un couvent, est située dans un vieil édifice aménagé de classes à caractère démodé d'un quartier socio-économiquement faible où le taux d'absences, d'agressivité et même de délinquance est très élevé. La clientèle scolaire est composée de filles et de garçons dans une proportion égale.

Les enseignants et la direction sont, dans l'ensemble, très dynamiques; ils portent beaucoup d'attention aux problèmes de leurs élèves et sont bien disposés à perfectionner le milieu scolaire en mettant sur pied, entre autres, de nouvelles méthodes pédagogiques. Toutefois, plusieurs élèves dont certains ont des problèmes de famille, ont un comportement qui touche la délinquance et sont la cause du ralentissement des changements académiques.

Les enseignants et la direction semblent collaborer étroitement et dans l'ensemble, ils sont favorables à l'enseignement à aires ouvertes dans les écoles élémentaires.

L'ECOLE JEAN-BAPTISTE MEILLEUR (étude complémentaire)

Il s'agit d'une école pour garçons à laquelle un per-

sonnel enseignant masculin est affecté. Elle est aménagée dans un très vieil édifice situé dans un quartier socio-économiquement faible.

L'ambiance générale: 'adjoint fait preuve de collaboration, il tient à connaître les résultats du projet et à aider, dans la mesure du possible, à assurer le succès de la présente recherche. Il semble très attentif aux élèves et il échange beaucoup avec eux.

REGION A

L'ECOLE CARDINAL NEWMAN

Cette école secondaire est desservie par les écoles élémentaires Luke Callaghan et Nazareth. L'édifice est relativement vieux et d'aspect sombre. Il y a un contraste remarquable entre cette école et l'école Sir Wilfrid Laurier. L'adjointe à la direction préférait prendre elle-même toutes les dispositions avec nous sans faire appel à son personnel en tant qu'organisme de consultation. L'école semble être dirigée d'une façon autoritaire. Les programmes cadres étaient dispensés à tous les élèves de huitième année. Dans l'ensemble, on a dû poursuivre l'étude d'une façon très routinière et même distante plutôt que participative.

REGION B

L'ECOLE SIR WILFRID LAURIER

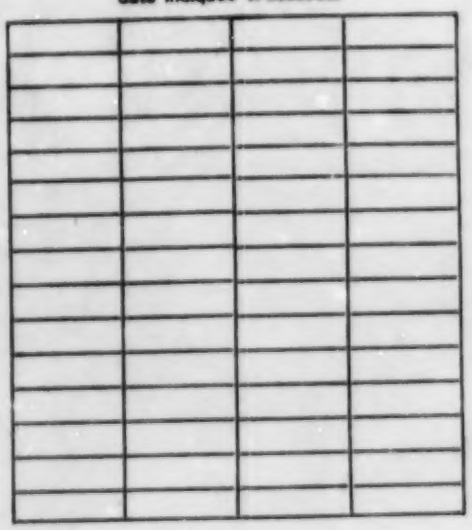
Il s'agit d'une des deux écoles anglaises qui ont fait l'objet de notre étude. L'école est située dans le nord de la ville à proximité des écoles Luke Callaghan et

Gerald McShane. L'école a introduit un programme cadre destiné à certains élèves de huitième année. Les professeurs qui y sont affectés sont en moins grand nombre et les élèves passent la plus grande partie de la journée avec les mêmes compagnons de classes. Soulignons que tous les élèves de huitième année en provenance d'écoles à aires ouvertes ont été désignés à participer à ce programme.

Le personnel de l'école s'est montré extrêmement amical et coopératif envers nous. Le directeur de l'école est également président du Conseil des directeurs d'école de la Commission et son personnel reconnaît sa compétence et ses qualités de directeur. On lui attribue l'ambiance amicale et créatrice qui règne dans cette école.

Achevé d'imprimer à
Québec en mai 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Ce volume doit être rendu à la dernière
date indiquée ci-dessous.



CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Éditeur officiel
du Québec
Service des
impressions
en régie

Avril 1979

EDUQ 8170838b

les écoles à aires ouvertes la pédagogie ouverte

Rapport à la Commission
des Ecoles Catholiques de Montréal
et au Ministère de l'Education du Québec

BRUCE M. SHORE et RONALD H. TALI
avec la coopération de
Ellen Moss et Cécile Touzin-St-Pierre

D
450

51-3586

E D U Q 8170838b

LES ECOLES A AIRES OUVERTES --- LA PEDAGOGIE OUVERTE

RAPPORT présenté à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal et au ministère de l'Education du Québec

par

Bruce M. Shore et Ronald H. Tali

de l'université McGill

avec la collaboration de

Ellen Moss et Cécile Touzin-St-Pierre

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

RESUME DU RAPPORT

(Certaines parties de ce résumé sont des extraits textuels du rapport)

SEPTEMBRE 1978

English version available on request

OBJECTIFS

0.1 Les quatre objectifs visés par cette étude sont les suivants:

0.2 (1) Exposer les effets qui peuvent se refléter sur les élèves au moment de leur admission au niveau secondaire après avoir fréquenté une école à aires ouvertes par rapport aux écoles de construction plus traditionnelle.

(3) (2) Citer les secteurs où les enseignants et les administrateurs des écoles à aires ouvertes pourraient tirer profit de cours de perfectionnement.

(4) (3) Préciser des mesures éventuelles par lesquelles l'intérêt et les aptitudes des élèves, soit collectivement soit individuellement, peuvent influencer leur adaptation à l'école à "aires ouvertes ou "décloisonnées".

(5) (4) Elaborer les avantages pédagogiques que présentent les écoles à aires ouvertes dans le contexte de distinction qui existe entre la pédagogie et l'architecture de ces écoles.

VARIABLES

Les variables étudiées étaient d'ordre non cognitif. Pour les étudiants, ces variables comprenaient des mesures multiples de l'adaptation personnelle, la satisfaction, l'indépendance et les schémas du travail. Dans le cas des professeurs plusieurs évaluations ont porté sur la flexibilité de leurs méthodes d'enseignement ou de leur pédagogie; ils ont, en outre, répondu à des questionnaires sur leur carrière et sur leurs préférences en matière de milieu de travail. Il n'a pas été tenu compte des résultats d'ordre cognitif ou scolaire car les données à ce sujet figurent déjà aux archives scolaires; de plus, les écoles à aires ouvertes et les autres écoles de structure classique n'ont pas d'objectifs différents en termes de réussite dans les études et elles suivent le même programme. C'est pourquoi la documentation sur la pédagogie ouverte signale peu de différences

scolaires importantes et suivies qui soient en faveur de l'un des deux types d'école et au détriment de l'autre, ou inversement.

Les variables d'ordre non cognitif n'ont pas fait l'objet d'une étude approfondie. D'ailleurs, elles se rattachent à quelques-uns des objectifs explicites de la pédagogie ouverte dans le développement des attitudes et des facilités d'apprentissage des étudiants.

L'échantillon

Une partie de l'échantillon se trouvait à Montréal et une deuxième partie dans les banlieues semi-rurales de Montréal et de Québec. A Montréal, le choix a porté sur trois écoles secondaires francophones et deux écoles secondaires anglophones, ce qui a créé un échantillon stratifié selon la géographie et l'évaluation du statut socio-économique des quartiers fournis par les commissions scolaires. Pour chacune des écoles secondaires, on a choisi une école à aire ouverte et une autre école voisine à architecture traditionnelle qui envoyaient toutes deux leurs élèves à l'école secondaire en question. Les élèves des 2e, 4e, 6e et 8e années ainsi que leurs instituteurs et administrateurs ont été inclus dans l'échantillon. Dans un petit nombre de cas, des élèves de 1ère, 3ème et 5ème années sont venus compléter le nombre trop réduit d'élèves des années primaires immédiatement supérieures. A l'extérieur de Montréal, le ministère de l'Education a suggéré le nom de quatre écoles secondaires et de huit écoles primaires qui ont été incluses dans l'échantillon.

Résultats d'ensemble

(1) La fréquentation d'une école primaire à aires ouvertes a peu d'effets directs et évidents sur l'adaptation à l'école secondaire. C'est l'école secondaire même qui paraît exercer une influence plus grande. Par contre, il ne semble pas que la fréquentation d'une école primaire à aires ouvertes ait été un handicap pour les élèves qui entrent à l'école secondaire.

(2) Dans certaines écoles primaires à aires ouvertes, les élèves tendent à être un peu mieux préparés à accepter la responsabilité de s'instruire et à faire face à certains types de développement social. Nous avons trouvé des avantages similaires chez les élèves de certaines classes à aires fermées. La variable capitale provenait de la façon dont le maître enseignait, quelle que fût la disposition architecturale. En termes d'aptitudes et d'intérêts, il n'a pas été possible de proposer, à partir de ces constatations, une orientation claire en matière de placement des étudiants. Les professeurs et les élèves aiment les écoles à aires ouvertes, bien que ni les uns ni les autres n'aient choisi, au départ, de s'y trouver. Ces écoles semblent constituer une alternative utile, si un choix est à faire.

(3) Il n'y a pas de relation entre la pédagogie et l'architecture dans ces écoles. Les écoles à aires ouvertes offrent l'occasion d'introduire des innovations dans les méthodes d'enseignement et d'étude (fait généralement reconnu par les enseignants en tant que groupe; moins reconnu à titre individuel) mais ces écoles exigent que tous les intéressés prennent des décisions en toute connaissance de cause. Dans les écoles où une décision réfléchie et conjointe a été prise, les résultats sont remarquables. Dans certains cas, cela s'est produit dans des écoles à aires fermées.

(4) Il faudra prévoir une formation systématique en cours d'emploi où les enseignants mêmes seraient la principale ressource. Ce type de formation devrait également être introduit dans les écoles secondaires si l'on veut qu'elles accueillent bien les enfants qui accèdent à leur premier cycle. Elle devrait être axée d'abord sur la pédagogie ouverte et non sur les aires ouvertes mêmes.

Conclusion

En tout premier lieu, les écoles à aires ouvertes constituent une innovation sur le plan architectural et non sur le plan pédagogique. Elles rentrent dans la même catégorie que les meubles et le chauffage central. Elles permettent certainement, voire facilitent, les innovations pédagogiques,

mais elles n'en ont pas besoin et elles ne les garantissent pas non plus. La question du perfectionnement pédagogique doit être abordée séparément.

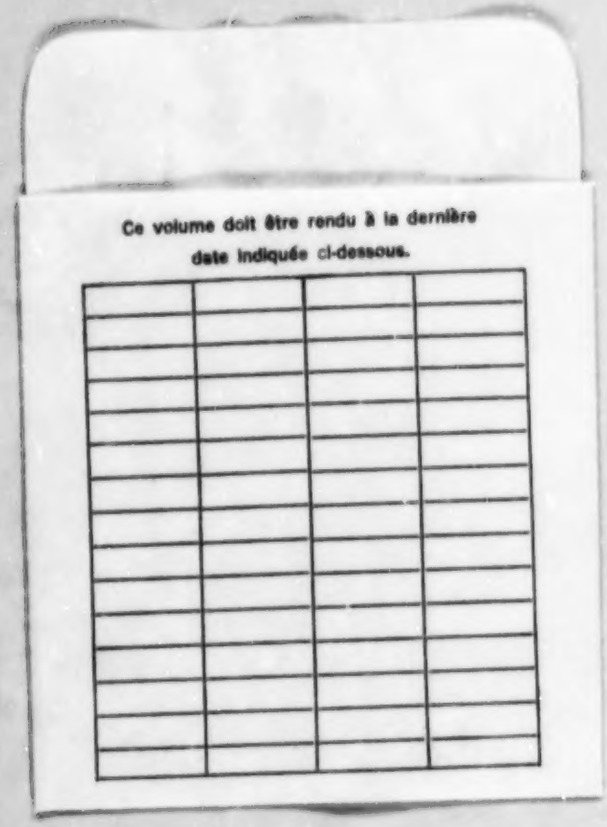
Ceci dit, il n'est pas étonnant que l'on ait trouvé des écoles à aires ouvertes et à aires fermées où se pratique la pédagogie ouverte. Les expériences portant sur les aires ouvertes ne sont pas toutefois des échecs. Les enseignants sont dans l'ensemble heureux d'y travailler et tel est aussi le cas de bon nombre d'élèves. L'étude n'a nullement révélé qu'elles avaient des effets préjudiciables. En fait, elles semblent avoir nécessité certaines adaptations nettes en comportement social de la part des élèves. Malheureusement, ces avantages ne se transmettaient pas toujours aux écoles secondaires. Il se peut fort bien que les contraintes immédiates du nouvel environnement des élèves exercent sur leurs attitudes et leur comportement une influence bien plus forte que certains aspects de leur environnement scolaire précédent. C'est ce qui a abouti à deux conclusions importantes. En premier lieu tout transfert harmonieux d'une école primaire non traditionnelle à l'école secondaire repose sur une liaison et un leadership bien structurés. L'école secondaire devra participer aux innovations au niveau primaire afin d'être en mesure d'y réagir favorablement. Dans certains cas, cette liaison existait effectivement, mais elle a paru faire défaut dans la plupart des cas. En deuxième lieu, nous avons l'impression que si la fréquentation des écoles à aires ouvertes n'a pas eu d'incidence plus prononcée, ceci semble dû au fait que les concepts de pédagogie ouverte n'y ont pas été appliqués à une échelle suffisamment vaste et complète. La liste des avantages prévus par les enseignants est remarquablement longue mais les aires ouvertes ne peuvent réaliser leur potentiel si chaque école se contente d'exploiter un ou deux concepts. Les écoles qui ont visé un niveau d'innovation élevé ont prouvé bien plus clairement les avantages en question. La réussite de la pédagogie ouverte est donc également fonction du degré d'implantation des concepts et ce facteur mérite d'être souligné.

Le lecteur ne devrait pas s'attendre à des miracles. Par contre, grâce à des mesures telles que la coordination et la préparation efficace des enseignants pour travailler dans les aires ouvertes, la participation des

parents, la promotion du leadership des écoles et la résolution d'entreprendre une expérimentation pédagogique totale et non fragmentaire, les écoles à aires ouvertes pourront devenir des lieux encore plus intéressants pour les élèves et les enseignants. Cela ne veut pas dire qu'elles deviendraient meilleures que d'autres écoles, mais plutôt avantageusement différentes. Le fait que tant les écoles à aires ouvertes que les écoles à aires fermées puissent enregistrer des succès de même ordre est un indice de leur viabilité à titre de solutions de rechange. Toutefois, le choix d'un type d'école plutôt que l'autre devrait probablement être basé sur des critères autres que les résultats scolaires ou les changements de comportement chez les élèves. Ces autres critères comprennent les préférences au chapitre du processus d'apprentissage et d'enseignement.

On peut se procurer des exemplaires de ce rapport en français ou en anglais en s'adressant à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal ou aux auteurs dont voici l'adresse:

Faculté des sciences de l'éducation
McGill University
3700, rue McTavish
Montreal, P.Q.
H3A 1Y2



CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Avril 1979